

Solheim, Kjell Håvard

"Vi liker best å være ute i bedrift, føler at vi lærer mer om det vi ønsker der"

- En Kvalitativ studie om elevers valg av
yrkesretning i bygg- og anleggsteknikk

Masteroppgave i Yrkesdidaktikk
Veileder: Hansen, Kari Henriette
Mai 2024

Solheim, Kjell Håvard

"Vi liker best å være ute i bedrift, føler at vi lærer mer om det vi ønsker der"

- En Kvalitativ studie om elevers valg av yrkesretning i bygg- og anleggsteknikk

Masteroppgave i Yrkesdidaktikk
Veileder: Hansen, Kari Henriette
Mai 2024

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Studiens bakgrunn er å få en større innsikt og forståelse for hvordan elever ved vg1 bygg- og anleggsteknikk erfarer programfagsundervisningen og yrkesfaglig fordypning, og hvorvidt denne erfaringen bidrar til å trygge deres valg til vg2. Yrkesfaglig studieretning har vært gjenstand for flere diskusjoner hvorvidt elevene får nødvendig kompetanse for det yrket de velger (St.meld. nr. 20 (2012–2013), s. 111). Bygg- og anleggsbransjen mener at utdanningen er for bred og at elevene kommer ut i lærlingeløpet med en breddekompetanse som ikke møter bransjens krav til lærlingene. Etter LK20 er det blitt en spissing av yrkesvalg på vg2, elevene må nå gjøre et tidligere valg av yrke på vg1. Det er interessant å studere hvordan undervisningen er organisert på vg1, der vi møter elevene med ulike yrkesinteresser, der noen elever har en klar formening om hva de vil, mens andre er usikker og ønsker å prøve forskjellige yrker.

Tidligere forskning har kommet fram til at elever erfarer første del av utdanningsløpet som mindre relevant for eget yrkesvalg (Bruvik, 2018; Bødtker-Lund, D. et al., 2017; Dahlback, et al., 2011; Hansen, 2017). Fagfornyelsen LK20 viser til at lærerne skal legge til rette for elevmedvirkning, og at elevene skal få tid til å utforske dybden i ulike fagområder (Kunnskapsdepartement, 2017, s. 17). Et sentralt spørsmål blir derfor om undervisningen oppleves som relevant for elevens individuelle yrkesinteresser, og om de får mulighet til å påvirke sin egen læringsprosess, hvor de opplever relevans og elevmedvirkning. Målet med studien vil være å besvare problemstillingen:

«Hvordan erfarer elever ved vg1 bygg- og anleggsteknikk programfagsundervisningen og yrkesfaglig fordypning i lys av sine individuelle yrkesinteresser, og hvordan bidrar denne erfaringen til å trygge deres valg av yrke til vg2?»

Jeg har et sosialkonstruktivistisk perspektiv, der troen på at mennesker danner sin kunnskap i sosiale interaksjoner og kulturelle kontekster. Denne kunnskapen dannes i samhandling med andre mennesker (Brinkkjær & Høyen, 2020, s. 171).

I denne studien er det valgt en kvalitativ tilnærming, i form av semistrukturert fokusgruppeintervju. Det er gjennomført intervju av 14 elever og 4 lærere, da fordelt på 2 videregående yrkesfagsskoler som ligger utenfor bynære områder. Ifølge Thagaard (2018, s. 11) er kvalitativ forskningsmetode der vi oppnår en forståelse av sosiale fenomener, metoden er preget av en nær kontakt mellom forsker og deltakere. Empiriske data vil bli transkribert og analysert med en fenomenologisk- hermeneutisk tilnærming basert på aktuell teori.

Resultater i studien tyder på at elevene generelt finner programfagsundervisningen engasjerende i starten, men at den kan oppleves som ensidig og mindre motiverende over tid. Yrkesfaglig fordypning synes å være mer relevant og engasjerende med tanke på elevers yrkesvalg. Videre fremheves behovet for å forbedre samarbeidet mellom skole og bransje for å imøtekomme de ulike yrkesinteressene hos elevene.

Abstract

The background of the study is to gain a greater insight and understanding of how students at vg1 building and construction engineering experience the program subject teaching and vocational specialization, and whether this experience helps to secure their choice for vg2. Vocational studies have been the subject of several discussions about whether pupils acquire enough competence for the profession they choose (Report No. 20 (2012–2013) to the Storting, p. 111). The building and construction industry believes that the education is too broad and that students enter the apprenticeship with a breadth of expertise that does not meet the industry's requirements for apprentices. After the implementation of LK20, there has been a sharpening of career choices at vg2, the students must now make an earlier choice of profession at vg1. It is interesting to study how the teaching is organized at vg1, where we meet students with different professional interests, where some students have a clear idea of what they want, while others are unsure and want to try different professions. Previous research has concluded that students experience the first part of their education as less relevant to their own career choice (Bruvik, 2018a; Bødtker-Lund, D. et al., 2017; Dahlback, et al., 2011; Hansen, 2017). The subject renewal LK20 refers to the fact that teachers must facilitate pupil participation, and that pupils must have time to explore the depth of different subject areas (Ministry of Education and Research, 2017, p. 17). A key question is therefore whether the teaching is perceived as relevant to the pupils individual professional interests, and are they given the opportunity to influence their own learning process, where they experience relevance and student participation. The aim of the study will be to answer the research question:

"How do students at vg1 building and construction engineering experience the program subject teaching and vocational specialization in light of their individual professional interests, and how does this experience contribute to securing their choice of profession for vg2?"

I have a social constructivist perspective, where the belief that people form their knowledge in social interactions and cultural contexts. This knowledge is formed in interaction with other people (Brinkkjær & Høyen, 2020, p. 171). In this study, a qualitative approach has been chosen, in the form of a semi-structured focus group interview. Interviews have been conducted with 14 students and 4 teachers, then divided into 2 upper secondary vocational schools located outside urban areas. According to Thagaard (2018), qualitative research methods in which we achieve an understanding of social phenomena are characterized by a close contact between the researcher and the participants (Thagaard, 2018, p. 11). Empirical data will be transcribed and analyzed with a phenomenological-hermeneutic approach based on current theory. The results of the study indicate that the pupils generally find the program subject teaching engaging in the beginning, but that it can be perceived as one-sided and less motivating over time. Vocational specialization seems to be more relevant and engaging with regard to pupils' career choices. Furthermore, the need to improve cooperation between school and industry is emphasized in order to meet the different professional interests of the pupils.

Forord

Denne masteroppgaven markerer slutten på to år med mye arbeid ved siden av en hektisk arbeidshverdag. Det har til tider vært en krevende reise, hvor jeg har kjent på frustrasjon, men det har samtidig vært en lærerik prosess, som jeg ikke ville vært foruten. Jeg har i denne studien fått bedre innsikt i hvordan elevene erfarer opplæringen på vg1 bygg- og anleggsteknikk, og hva som kan bidra til en relevant opplæring i programfagene og yrkesfaglig fordypning. Jeg står igjen med fornyet kunnskap som jeg vil bruke videre i mitt yrke som lærer.

Jeg vil først takke alle elevene og lærerne ved de to videregående skolene som sa seg villig til å delta i min studie. Vil også takke min veileder Kari Henriette Hansen, for gode råd og tilbakemeldinger i denne studien. Mine veiledere ved NTNU som har bidratt til at denne studien var mulig å gjennomføre, her vil jeg spesielt nevne Julie Klovholt Leonardsen.

Jeg vil takke mine medstudenter som har sørget for god trivsel og moralsk støtte, gjennom hele dette masterstudiet.

Til slutt vil jeg takke min kone og mine to barn for en fantastisk støtte gjennom to år med mye arbeid. Dette hadde ikke vært mulig uten deres tålmodighet, motiverende ord og ikke minst korrekturlesing.

Tromsø 25.mai 2024.



Innhold

Figurer	XIII
Tabeller	XIII
Forkortelser/symboler	XIII
1.0 Innledning.....	1
1.1 Aktualisering og bakgrunn for valg av tema	1
1.1.1 Utdanningsstruktur for bygg- anleggsgagnene etter LK20.....	2
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	3
1.3 Avgrensning	4
1.4 Metodisk tilnærming	4
1.5 Begrepsforklaring	5
1.6 Studiens oppbygging	6
2.0 Nasjonale føringer	7
2.1 Nasjonale føringer for yrkesfaglig utdanning	7
2.2 Trepertssamarbeid som grunnlag for hvordan yrkesopplæringen er organisert .	7
2.3 Omgivelsene som påvirker skolen som organisasjon.....	8
2.4 Endringer i yrkesfaglig utdanning	8
2.4.1 Reform 94.....	9
2.4.2 Kunnskapsløftet LK06.....	9
2.4.3 Fagfornyelsen LK20.....	10
2.4.3.1 Nytt kompetansebegrep	10
2.4.3.2 Dybdelæring	11
2.4.3.3 Formålet med LK20 for yrkesfagene	11
2.5 Oppsummering	11
3.0 Tidligere forskning.....	12
3.1 Veien til yrkesrelevant opplæring fra første dag i vg1	13
3.2 Kvalitet i yrkesutdanningen	13
3.3 Endringsbehov i norsk yrkesopplæring	14
3.4 Hva er yrkesdidaktikk i dagen yrkesopplæring i skole?	15
3.5 Yrkesrelevant og meningsfull opplæring for elever med ulike utdanningsplaner i vg1	17
3.6 Små- og stordriftsfordeler i yrkesfaglige løp: Stedets betydning for opplæringen i skole og bedrift.....	17
3.7 Dybdelæring i et yrkesfaglig perspektiv.....	19
3.8 Oppsummering	19
4.0 Teoretisk innramming	20
4.1 Elevens rolle i egen utdanning	20

4.1.1	Elevmedvirkning	20
4.1.2	Elevens autonomi	21
4.1.3	Selvoppfatning og motivasjon.....	21
4.1.4	Sosialkonstruktivismen	22
4.1.5	Praksisfelleskap	23
4.2	Relevans for ønsket yrke	23
4.2.1	Yrkesrelevansen i fire perspektiver.....	24
4.2.2	Relevant yrkesopplæring i lys av Dreyfus og Dreyfus kompetansemodell	24
4.3	Læringsteorier	26
4.3.1	Modell-Læring	26
4.3.2	Hvordan læring oppstår	26
4.3.3	Når læring ikke finner sted	29
4.3.4	Vurdering	30
4.4	Oppsummering	30
5.0	Metode og design.....	31
5.1	Intervju som metode	32
5.1.1	Forforståelse	32
5.1.2	Fenomenologi.....	33
5.1.3	Hermeneutikk.....	33
5.2	Datainnsamling	34
5.2.1	Framgangsmåten innenfor fenomenologisk metode	34
5.2.2	Fokusgruppeintervju	34
5.2.3	Deltakere og kontekst	35
5.2.4	Intervjuguide	36
5.2.5	Innhenting av tillatelse hos Sikt.....	37
5.2.6	Gjennomføring av intervju	37
5.2.6.1	Intervju ved skole nummer 1	37
5.2.6.2	Intervju ved skole nummer 2.....	38
5.2.7	Transkribering	39
5.2.8	Analyse	39
5.2.9	Koding og gruppering av data.....	40
5.2.10	Forskningskvalitet	42
5.2.11	Etiske retningslinjer	43
5.2.12	Konfidensialitet	43
5.2.13	Validitet og reliabilitet	43
5.2.14	Oppsummering	45
6.0	Presentasjon av empiriske data og drøfting	46

6.1	Elevene har ulike forventninger og erfaringer med programfagene og yrkesfaglig fordypning	47
6.1.1	Elevenes forventninger til programfagene ved skole A	47
6.1.1.1	Programfagene er ensidige	47
6.1.2	Elevenes forventninger til programfagene ved skole B	48
6.1.2.1	Fint i starten, men ensformig i lengden	48
6.1.3	Elevenes forventninger til yrkesfaglig fordypning ved skole A	48
6.1.3.1	Vi lærer mer ute i bedrift.....	48
6.1.4	Elevenes forventninger til yrkesfaglig fordypning ved skole B	50
6.1.4.1	Skulle ønske det var mer sammenhengende perioder	50
6.2	Drøfting: ensformet i lengden, bedre med yrkesfaglig fordypning	51
6.2.1	Programfagene givende start, men dalende entusiasme	52
6.2.2	Elevens solidaritet med klassen	52
6.2.3	Yrkesfaglig fordypning kan løse skolens begrensninger	53
6.2.4	Elevene vil ha lengere perioder med yrkesfaglig fordypning.....	53
6.3	Elevene blir mer motiverte når de opplever faglig relevans og mestrer arbeidsoppgavene.....	54
6.3.1	Motivasjon og mestring	54
6.3.1.1	Elevene er klar for å komme ut i bedrift	54
6.3.1.2	Større motivasjon ute i yrkesfaglig fordypning	55
6.3.1.3	Lærernes erfaring ved skole A	56
6.3.1.4	Klassemiljøet for elevene ved skole B er en viktig faktor, men får mer yrkesrettet opplæring i bedrift	56
6.3.1.5	Lærernes erfaringer ved skole B.....	57
6.3.1.6	Lærerne utnytter muligheten yrkesfaglig fordypning gir	57
6.3.2	Elevene ser en større faglig relevans ute i bedrift.....	58
6.3.2.1	Elevene ser ikke den klare relevansen av innholdet i programfagsundervisningen mot eget yrkesvalg.	58
6.3.2.2	Elevene ser relevansen i å gjøre et klarere yrkesvalg	59
6.4	Drøfting: Elevene er mer motivert for yrkesfaglig fordypning	59
6.5	Lærerne opplever variasjon i elevens læringsutbytte av programfagene og YFF	60
6.5.1	Samarbeidserfaring mellom skole og bedrift.....	60
6.5.1.1	Elevene var mer motiverte for programfagene i starten	60
6.5.1.2	Elevene ble mer interessert i yrkesfagligfordypning	61
6.5.1.3	Lærerens kontaktnettverk mot bedriftene er viktig	61
6.6	Drøfting: Lærerne ser viktigheten av yrkesfaglig fordypning	62
6.6.1	Oppfølging av lærer ute i praksis er viktig for elevene	62

7.0	Oppsummering og konklusjon.....	63
7.1	Elevene forventer en større bredde i programfagene med mulighet til å velge selv	63
7.1.1	Elevene har delte meninger om programfagene	63
7.2	Elevens tilhørighet i læringsfellesskapet.....	64
7.3	Elevene mente yrkesfaglig fordypning var mer faglig relevant.....	64
7.3.1	Mer autentisk opplevelse med yrkesfaglig fordypning	64
7.4	Lærerne mener samarbeidet mot bedriftene er viktig for elevenes valg	65
7.5	Avslutning	65
7.5.1	Veien videre	66
	Litteraturliste	68
	Vedlegg 1 – Samtykkeskjema	73
	Vedlegg 2 – Intervjuguide	76
	Vedlegg 3 – Godkjenning fra Sikt	78

Figurer

Figur 1.1: Opplæringsløpet i yrkesfaglig utdanning (Utdanning.no, u.å.).....	3
Figur 2.1: Modellen illustrerer nettverket som påvirker yrkesfaglig utdanning (egen illustrasjon).	8
Figur 4.1: Modellen er av Dreyfus & Dreyfus (2017) og illustrerer novise til ekspert.....	25
Figur 4.2: Læringstrekanten (Illeris, 2012, s. 47)	27
Figur 5.1: En interaktiv modell for analyse av kvalitative data (Miles & Huberman 1994, sitert i Ringdal, 2018)	40

Tabeller

Tabell 5.1: Koding og gruppering av data	40
--	----

Forkortelser/symboler

YFF	Yrkesfaglig fordypning
BA	Bygg- og anleggsteknikk
SRY	Samarbeidsrådet for yrkesopplæring
LK20	Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020
NTNU	Norges tekniske-naturvitenskaplige universitet
YFL	Yrkesfaglærerutdanning
Fafo	Fagbevegelsens senter for forskning, utredning og dokumentasjon

1.0 Innledning

I denne studien ønsker jeg å studere nærmere hvordan bygg- og anleggsutdanningen ved skoler som ligger utenfor bynære områder er organisert. Gir skolen et breddetilbud av yrker på vg1 hvor elevene får interessedifferensiert undervisning, eller må elevene ut i bedrift for å se nærmere på yrker som er i egen interesse? Får alle elevene praksisplass i ønsket yrke, eller er det utfordringer med dette? Jeg vil også belyse hvilken rolle yrkesfaglæreren har for elevenes valg av yrke.

Hvordan erfarer elevene med ulike yrkesinteresser undervisningen på vg1 bygg- og anleggsteknikk, i forhold til programfagsundervisning og yrkesfaglig fordypning (heretter forkortet YFF)? Tidligere forskning har vist at elever ved bygg- og anleggsgagnene har gitt uttrykk for at den første delen av utdanningsløpet, oppleves som lite relevant (Bruvik, 2018; Bødtker-Lund, D. et al., 2017; Dahlback, et al., 2011; Hansen, 2017). Etter at den nye læreplanen LK20 trådte i kraft, skal elevene allerede ved vg1, få mulighet til fordypning i eget fagønske (Utdanningsdirektoratet, 2021b).

Den nye læreplanen skal gi eleven større innflytelse og tidligere fordypning i ønsket fag (Utdanningsdirektoratet, 2021b). Erfarer elevene undervisningen og dens innhold som faglig relevant for det yrke som hen ønsker, eller trenger elevene en bredde av fag på vg1 bygg- og anleggsteknikk (heretter forkortet BA), siden noen er usikker på sitt yrkesvalg?

Jeg har vært yrkesfaglærer i mer enn 12 år på en bynær skole som tilbyr flere ulike yrkesfag på vg2, dette medfører at skolen vår har god yrkesfaglig kompetanse blant lærerne. Ved vår skole kan de elevene som er usikre på hvilken yrkesretning de ønsker, først prøve ut ulike yrker på skolen, for deretter fordype seg gjennom YFF ute i bedrift. Tilbakemeldinger fra elevene er at de synes det er positivt at de får mulighet til å prøve forskjellige fag, før de gjør sine valg i YFF.

I denne studien vil jeg se nærmere på hvordan programfagene organiseres i skoler som ligger utenfor bynære områder. Dette er gjerne skoler med mindre elevtall, gjerne 1 til 2 klasser på vg1 BA. Har elevene ved mindre skoler et variert tilbud av yrker i programfagsundervisningen, eller må eleven ut i bedrift under YFF for å få dette? Hva er forventningene til elevene ved oppstart på vg1 BA og blir elevenes forventninger innfridd etter å ha gjennomført første termin av vg1?

1.1 Aktualisering og bakgrunn for valg av tema

Den viktigste oppgaven yrkesfaglæreren har, er å se den enkelte elev og hans faglige og sosiale behov. Jeg har fokus på trivsel, tilhørighet og faglig kompetanse, dette mener jeg er viktige faktorer for å skape et trygt læringsmiljø.

Jeg startet min karriere som yrkesfaglærer i 2012, da kunnskapsløftet LK06 var styrende og elevene gjennomgikk en bredde av yrkesfag på vg1. Ved skolen vår måtte elevene gjennom 3-4 uker med forskjellige fag, før de valgte et ønsket yrkesfag i prosjekt til fordypning (nå yrkesfaglig fordypning). De elevene som hadde et klart yrkesønske da de startet i vg1, måtte da vente en stund før de kunne fordype seg i ønsket fag. I tillegg var

det en bredere inngang av fag på vg2, for eksempel var rørleggerfaget sammen med ventilasjon- og blikkenslagerfaget, taktekkerfaget og isolatørfaget. Dette medførte at elevene kunne gå ut i fire forskjellige lærlingeløp etter vg2. Dette bidro til at elevene kom ut i lære hos bedriftene med en breddekunnskap og ikke en dybdekunnskap. Ifølge Nyen og Tønder (2014, s. 106) kan den brede inngangen på vg1 BA begrunnes på flere plan, da man ønsker å ivareta elever som er usikre på sitt valg av utdanningsløp, samt sikre rekrutteringen til et større spekter av yrker.

Bygg- og anleggsbransjen mente derimot at elevene ikke fikk tilstrekkelig yrkesfaglig kompetanse for det yrket de valgte, og at yrkesfaglig utdanningsløp ikke var tilpasset behovet i markedet (St.meld. nr. 20 (2012–2013), 2013, s. 144).

Kunnskapsdepartementet mente at det var behov for å forbedre kvaliteten på relevansen av fag- og yrkesopplæringen (Ibid). Det ble da en gjennomgang av tilbudsstrukturen i samarbeid med partene i arbeidslivet (Ibid). Dette førte til at yrkesopplæringen ble evaluert, der faglige råd (oppnevnt av Utdanningsdepartementet) kartla bransjens behov for kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Bygg- og anleggsbransjen har sammen med faglig råd beskrevet hva behovet i bransjen er, og hvordan de ønsker at fagutdanningens utforming skal være. Hovedmålet er at elevene skal få mulighet til dypdelæring tidligere i utdanningsløpet, som igjen skal skape større refleksjon hos elevene. Det ble en spissing av yrkesfagene på vg2 (Aakernes et al., 2022, s. 39). I dag som LK20 er styrende, vil elevene fremdeles kunne få en bredde på vg1, men nå med mulighet til tidligere fordypning i ønsket yrkesfag.

Sett i et samfunnsmessig perspektiv, er frafall på yrkesfaglig utdanning en utfordring (Nyen & Tønder, 2014, s.153). Flere forskere har i tidligere studier sett nærmere på hvordan yrkesopplæring i brede vg1 løp kan organiseres, og hvordan dette kan bidra til å sikre elevenes individuelle yrkesinteresser (Bruvik, 2018; Bødtker-Lund, D. et al., 2017; Dahlback, et al., 2011; Hansen, 2017; Hansen & Haaland, 2015). Med innføringen av LK20, ble deriblant BA-fagene endret for bedre å ivareta elevenes mulighet for yrkesvalg på vg2. Dette ble også gjort for å møte BA-bransjens krav til kompetanse (NOU 2018:15).

Fagfornyelsen LK20 har vært retningsgivende for yrkesopplæringen i Norge siden 2021. Jeg mener det fremdeles er interessant å studere hvordan elevene erfarer sitt første år i videregående opplæring på BA og hvorvidt de blir tryggere på sitt utdanningsvalg. Jeg håper denne studien vil avdekke momenter som kan benyttes for å gjøre opplæringen for elevene ved BA mer relevant og motiverende.

1.1.1 Utdanningsstruktur for bygg- anleggsfagene etter LK20

De viktigste endringene ble gjort på vg2, hvor det ble en større tilspissing av fag. For eksempel ble faget Klima-energi og miljøteknikk (KEM), som besto av rørleggerfaget, ventilasjon- og blikkenslagerfaget, isolatørfaget og taktekkerfaget løst opp, og rørleggerfaget fikk eget utdanningsløp på vg2. De mindre fagene ventilasjon- og blikkenslagerfaget, taktekkerfaget og isolatørfaget ble da slått sammen til et nytt utdanningsløp. Også tømmer- og betongfag ble delt opp og ble to adskilte fagutdanninger. Dette medførte at de større BA-fagene ble egne utdanningsløp og elevene fikk et mer faglig spisset tilbud på vg2. Dette var også etter ønske fra bygg- og anleggsbransjen. På vg1 ble det ikke store endringer, her ble det en videreføring av en bred inngang på vg1 hvor elevene får mulighet til å prøve ut flere forskjellige fag.

YFF som overtok prosjekt til fordypning i 2017 og ble innlemmet i LK20 fra skoleåret 2020/2021, og har som formål å gi elevene mulighet til å prøve ut forskjellige yrker som er innenfor elevens interessefelt. Dette skal sikre elevene en relevant yrkesopplæring i realistiske arbeidssituasjoner (Utdanningsdirektoratet, 2021b). Det er skoleeier som er ansvarlige for å påse at elevene får en opplæring ute i bedrift som samsvarer med læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2021b).

Tabellen under viser dages struktur på fagopplæring i bygg- og anleggsganene.

Utdanningsløp i hele landet ▼		Opplæring i skole	Opplæring i bedrift	S Studieforbereidende	Y Yrkesfag	Nasjonale linjer	Kryssløp
1. år	2. år	3. år	4. år	5. år			
Bygg- og anleggsteknikk Y	Anleggsgartner Y						
Se alle varianter (27) ▶	Anleggsteknikk ■ Y						
Les mer om programmet ▶	Betong og mur Y						
Finn skoler ▶	Klima, energi og miljøteknikk Y						
Ta fagbrev som voksen ▶	Overflateteknikk Y						
Elektro og datateknologi Y	Rørlegger Y						
Frisk, blomster, interiør og eksponeringsdesign Y	Trearbeid > Y						
Helse- og oppvekstfag Y	Treteknikk ■ Y						
Håndverk, design og produktutvikling Y	Tømmer Y						
Idrettsfag S	Brannforebyggerfaget Y						
Informasjonsteknologi og medieproduksjon Y	Bygdriftfaget Y						
Kunst, design og arkitektur S	Byggmontasjefaget Y						
Medier og kommunikasjon S	Gipsmakerfaget > Y						
Musikk, dans og drama S	Glassfaget Y						
Naturbruk Y	Renholdsoperatørfaget Y						
Restaurant- og mottag Y	Steinfaget Y						
Salg, service og reiseliv Y	Stillasbyggerfaget Y						
Studiespesialisering S							
Teknologi- og industrifag Y							

Figur 1.1: Opplæringsløpet i yrkesfaglig utdanning (Utdanning.no, u.å.)

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Med studiens problemstilling og forskningsspørsmål, vil jeg prøve å belyse de erfaringer som elevene sitter inne med etter første semester i bygg- og anleggsteknikk og hvordan dette har bidratt til å trygge elevene i sitt yrkesvalg.

«Hvordan erfarer elever ved vg1 bygg- og anleggsteknikk programfagsundervisningen og yrkesfaglig fordypning i lys av sine individuelle yrkesinteresser, og hvordan bidrar denne erfaringen til å trygge deres valg av yrke til vg2?»

- Hvilke forventninger har elever ved bygg- og anleggsteknikk til ivaretagelse av egen yrkesinteresse i programfagsundervisningen og YFF?
- Hvilken betydning har yrkesfaglig fordypning (YFF) for elevens motivasjon og mestring i yrkesfaget?
- Hvordan opplever lærerne elevenes læringsutbytte i programfagene og YFF?

1.3 Avgrensning

Med tanke på studiens problemstilling, er det nødvendig å utdype hva som er i min interesse å studere nærmere. Det er mange faktorer som kan bidra til elevens yrkesønsker og hva som kan påvirke hvorvidt disse blir innfridd i løpet av første skoleår på vg1 BA. Dette kan være skolens beliggenhet og nærmiljøets påvirkninger på elevenes valg, som oppvekstmiljø, hvilke yrker foreldre har, og ikke minst hvilken bransje og næringsliv som er i nærområdet. Jeg vil i denne studien belyse hvordan elevene erfarer relevans, autonomi, og motivasjon og mestring i yrkesopplæringen på vg1 BA og hvordan disse faktorene påvirker elevens yrkesdrømmer og videre valg av vg2-løp.

1.4 Metodisk tilnærming

Da jeg startet med denne studien, hadde jeg noen grunntanker om hva jeg ønsket å studere. En viktig bakgrunn var erfaring med egne elever. Jeg var nysgjerrig på hvorfor det var et økende antall elever som ikke hadde sitt yrkesvalg klart ved oppstart av vg1. Min erfaring er at cirka 60% av elevene ikke har bestemt seg for hvilke yrker de ønsker å utdanne seg i, men at det er noen få fag som tømrer, betong og rørleggerfag som er mest aktuelle. Hvordan erfarte da elevene med ulike yrkesønsker undervisningen på vg1 BA, hvor noen hadde bestemt seg for yrke og andre ikke? Hva var det som bidro til deres valg av yrke, og fikk da de elevene som hadde bestemt seg, en tidligere fordypning i ønsket yrke? Jeg brukte en del tid på å se på mulige forskningsstrategier, jeg vurderte kvalitativ og kvantitativ metode opp mot hverandre. Studie som samfunnsvitenskapelig metode, dreier seg om hvordan vi kan finne informasjon om den sosiale virkeligheten (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 16). Det vil være avgjørende å få elevens egne erfaringer fram og hvordan eleven selv erfarer fenomenet. Dette kan vi se i sammenheng med sosialkonstruktivistisk paradigme, som sier at kunnskap skapes i samhandling med andre (Thagaard, 2018, s. 40). Dette medfører at jeg må tolke de sosiale fenomener gjennom beskrivende og fortolkende analyse av de kvalitative data som kommer frem.

Da jeg ønsket å studere hvordan elevene erfarer undervisningen, falt valget på kvalitativ tilnærming. Hvorfor jeg velger kvalitativ metode og ikke kvantitativ metode, er hovedsakelig basert på fleksibilitet. Kvantitativ metode gjør seg gjeldende hvor forskeren er interessert i utbredelsen av bestemte fenomener (Kvarv, 2021, s. 134). I denne metoden brukes det utarbeidede spørreskjema som sendes ut til en større eller mindre del av en populasjon, kalt respondenter. Analysen av disse dataene blir fremstilt i tabeller. Denne metoden er mindre fleksibel, da den ikke er egnet til å fremme egenskapene eller karaktertrekkene ved de sosiale fenomenene vi studerer (Thagaard, 2018, s.16). Kvalitativ metode gir meg som forsker denne fleksibiliteten, og jeg får derfor en mulighet til å hensynta ny kunnskap som gjøres underveis i studien, og kan da korrigere problemformuleringen. Ved å bruke kvalitativ metode og intervju som forskning, får en mulighet til å oppheve subjekt- objektrelasjon (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). Ved å bruke denne fenomenologiske tilnærmingen vil en få tilgang på den enkeltes elev egne erfaringer av de handlinger eller fenomen som oppstår (Thagaard, 2018, s. 36). Jeg har derfor valgt fenomenologisk tilnærming med fokusgruppeintervju som metode. Dette for å kunne få fram deres egen stemme og erfaringer om fenomenet de opplever. Det fenomenologiske forklares med at en vil studere elevenes egne opplevelser av et fenomen, og hvordan de selv forstår dette fenomenet (Ibid). Dette ble avgjørende for å sikre en dypere forståelse av de erfaringene elevene gjør seg i undervisningen på vg1 BA.

Jeg har valgt å intervjuere elever fordelt på to klasser, med 7 elever og 2 yrkesfaglærere, dette ved to forskjellige videregående skoler, geografisk fordelt i landet. Totalt utgjør dette 14 elever og 4 lærere. Utvalget er tilfeldig valgt ved hver skole og alle elevene blir spurt om hvem som ønsket å delta i studien.

1.5 Begrepsforklaring

Jeg vil kort forklare de begrepene som denne studien omhandler. Disse begrepene vil bli nærmere fremstilt i kapittel 4.

Fagrelevans er i denne studien referert til hvor relevant et fag eller faglig innhold er for den enkelte elev. Dette både i nåværende og fremtidige behov, interesser og mål. Det er snakk om å forankre faglige emner og kompetanse til yrkesrelaterte interesser. Eleven skal kunne reflektere over relevansen på en slik måte at hen kan sette dette i sammenheng med en fremtidig yrkesretning. Begrepet må også sees i lys av bransjens behov. Begrepet relevans handle om bransjens behov for samarbeid og kompetanse. I et samfunnsmessig perspektiv vil relevans handle om hvordan politiske vedtak og reformer har bidratt til endringer i utdanningsstrukturen.

Autonomi er en persons evne til å inneha selvstendighet og selvbestemmelse. I denne studien er begrepet rettet mot elevens mulighet til å ta selvstendige valg over egen opplæring.

Motivasjon handler om de indre og ytre faktorene som driver en person mot en ønsket retning. I denne studien handler det om hva som motiverer eleven og hens utdanningsløp.

Når elevene forstår sine egne læringsprosesser og sin faglige utvikling, bidrar det til selvstendighet og mestringsfølelse. Opplæringen skal fremme elevenes motivasjon, holdninger og læringsstrategier, og legge grunnlaget for læring hele livet (Kunnskapsdepartement, 2017, s. 13).

Yrkesdifferensiering handler i denne studien om elevens mulighet til å få undervisning i et ønsket yrkesvalg. Det handler om tilpasset undervisning som ivaretar motivasjon for faglige relevante arbeidsoppgaver. En av intensjonene i fagfornyelsen er at lærerne skal legge til rette for elevmedvirkning, og at elevene skal få tid til å utforske dybden i ulike fagområder (Kunnskapsdepartement, 2017, s. 17).

Erfaring refererer til den kunnskapen eller ferdigheten som oppstår av en hendelse eller aktivitet. Dette er også noe som oppleves individuelt fra person til person. Med andre ord er den subjektiv og formet av en persons oppfatning, følelser og tidligere erfaringer (Dewey, 2005, s. 158). I denne studien vil begrepet erfaring dreie seg om hvordan elevene erfarer utdanningsløpet i programfagene og YFF. Ifølge Dewey (2005, s. 168) er det erfaring å prøve ut noe for så å reflektere over hendelsen.

1.6 Studiens oppbygging

Kapittel 1: Innledning

Jeg vil gjøre rede for bakgrunnen for valg av tema, jeg vil kort forklare de endringer som er gjort i yrkesfaglig utdanningsløp, og hvorfor disse endringene er kommet på plass. Videre vil jeg presentere problemstillingen med forskningsspørsmål.

Kapittel 2: Nasjonale føringer

I dette kapitlet vil jeg belyse nasjonale føringer som ligger til grunn for dagens yrkesfaglige utdanningsløp. Jeg vil også gi et tilbakeblikk på de reformer som har bidratt til å forme dagens utdanningsstruktur.

Kapittel 3: Tidligere forskning

I dette kapitlet vil jeg se nærmere på tidligere forskning som berører studiens problemstilling, og de funn som denne forskningen har kommet fram til.

Kapittel 4: Teoretisk innramming

I dette kapitlet vil jeg se nærmere på teori som er relevant opp mot studiens problemstilling.

Kapittel 5: Metode og design

Her vil studiens valg av forskningsmetode bli presentert. Jeg vil komme nærmere inn på de metodene jeg har valgt for å belyse studiens problemstilling. Kvalitativ metode, med fokusgruppeintervju vil bli nærmere forklart, samt analyse av empiriske data og framstilling.

Kapittel 6: Presentasjon av empiriske data og drøfting

I dette kapitlet vil jeg presentere de viktigste funnene fra studien som er basert på empiriske data fra de to deltakende skoler. De funn som denne studien har kommet fram til, er basert på intervjuguidens spørsmål, der informantenes drøftinger og tilbakemeldinger ligger til grunn.

Kapittel 7: Oppsummering og konklusjon

Jeg vil her oppsummere og komme med en konklusjon på de funn denne studien har kommet fram til, og om studiens problemstilling kan besvares. «Hvordan erfarer elever ved vg1 bygg- og anleggsteknikk programfagsundervisningen og yrkesfaglig fordypning i lys av sine individuelle yrkesinteresser, og hvordan bidrar denne erfaringen til å trygge deres valg av yrke til vg2?»

2.0 Nasjonale føringer

I dette kapitlet vil jeg belyse hvordan nasjonale føringer har bidratt til endringer i utdanningsløpet over tid. Et samfunn i endring krever at utdanningstilbudet følger bransjens behov for kompetanse. Yrkesfaglig utdanningsløp har vært arena for flere store reformer, hvor vi i dag har LK20.

2.1 Nasjonale føringer for yrkesfaglig utdanning

Organiseringen av yrkesfaglig opplæring er som nevnt styrt av nasjonale føringer, her foreligger det formål for opplæringen og kompetansemål (Utdanningsdirektoratet, 2020). Videre er det kunnskapsdepartementet som gir føringer for hvordan opplæringen skal foregå, og for LK20 kommer disse føringene fram i Stortingsmelding 28 (Meld. St. 28 (2015–2016)). Disse føringene er i stor grad påvirket av bransjens ønsker og behov. Dette i samarbeid med faglige råd for de ulike bransjene, i dette tilfellet for bygg- og anleggsbransjen. Samarbeidsrådet for yrkesopplæring (SRY) samler inn og bearbeider innsamlet data og gir sine anbefalinger til utdanningsdirektoratet og kunnskapsdepartementet (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Disse anbefalingene danner grunnlaget for eventuelle endringer som gjøres i yrkesfaglig opplæring. SRY er hjemlet i § 12-1 i opplæringsloven, mens de faglige rådene er regulert i §12-2 (*Opplæringsloven*, 1998). Disse to rådene fungerer som rådgivende organ for utdanningsmyndighetene. Utdanningsdirektoratet har en koordinerende rolle og skal sikre at SRY og de faglige rådene har tilgang til direktoratets kompetanse og informasjon. Ifølge Utdanningsdirektoratet (2021a) er det på en slik måte at Norge sikrer et inkluderende og bredt forankret samarbeid mellom utdanningssektoren og arbeidslivet. Dette bidrar til en dynamisk og relevant yrkesopplæring som tar hensyn til både individets behov og samfunnets krav til kompetanse.

2.2 Trepertssamarbeid som grunnlag for hvordan yrkesopplæringen er organisert

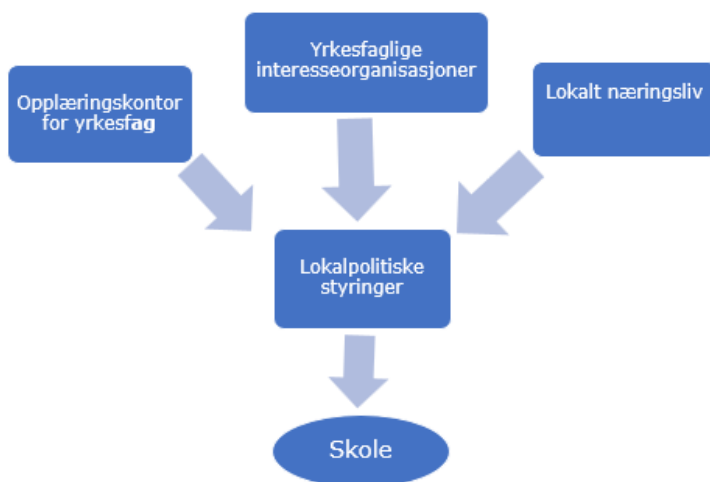
Yrkesopplæring er basert på et trepartssamarbeid, der rammeverket fastsettes på statlig nivå i kunnskapsdepartementet hvor utdanningsdirektoratet har en koordinerende rolle (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Selve gjennomføringen av opplæringen skjer i regi av fylkeskommunene (Nyen & Tønder, 2014, s. 149). Utdanningspolitikken varierer avhengig av samfunnsmessige forhold og den endringen som skjer over tid. Denne kan sees i sammenheng med organisering og styring av yrkesopplæringen.

Trepertssamarbeidet om fag- og yrkesopplæringen er et fundamentalt prinsipp der arbeidslivets organisasjoner og myndighetene samarbeider for å utvikle gode løsninger. Dette samarbeidet bygger på god erfaring mellom det offentlige utdanningssystemet og partene i arbeidslivet. Organisasjonene har inngående kunnskap til samfunnets behov, arbeidspolitiske vedtak og hvor behovet for kompetansen i arbeidsmarkedet må styrkes. Myndighetene og dens representanter har god forståelse for nasjonale mål, lover og regler, finansiering og politiske rammebetingelser (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Målet

med dette samarbeidet er å utvikle løsninger som best mulig ivaretar individets, arbeidslivets og samfunnets behov for riktig kompetanse.

2.3 Omgivelsene som påvirker skolen som organisasjon

Skolen tilbyr yrkesfaglig utdanning, her vil en avgjørende faktor være hvordan det lokale behovet er. Skolen vil ha et nettverk som innehar en påvirkningskraft til utdanningsstrukturen. En kan en se for seg skolen som del av behovsbasert nettverk, der vi er gjensidig avhengig av hverandre (Hatch, 2018, s. 86).



Figur 2.1: Modellen illustrerer nettverket som påvirker yrkesfaglig utdanning (egen illustrasjon).

Skolen er satt til å utføre de plikter som er gitt av fylkeskommunen som skoleeier, men det ligger allerede noen politiske føringer om hvilke fag skolen skal ha som tilbud på vg2. Dette er gjerne krav og ønsker til fylkeskommunen fra lokalt næringsliv, da gjennom bransjeorganisasjoner. Dersom det er stor etterspørsel etter kompetanse fra bygg- og anleggsbransjen, som for eksempel betongfag, vil det stilles krav til fylket at faget blir gitt som tilbud på vg2. Dette har medført at skolen alltid må tilpasse seg det lokale behovet for kompetanse.

2.4 Endringer i yrkesfaglig utdanning

Yrkesfaglig utdanning er i dag organisert med at elevene starter sin yrkesfaglige karriere i skole, for deretter å gå ut i lære i valgt fag. Det kan derfor være nyttig å se hva som har ført til dagens organisering i norsk videregående opplæring.

Reform 94 dannet grunnlaget for den overordnede modellen for fag- og yrkesopplæring i Norge (NOU 2018:15, s. 133). Dette innebærer at elever gjennomfører to år med videregående opplæring i skole, etterfulgt med to år som lærling i bedrift. Unntaksvis rørleggerfaget og elektro som har 2,5 år som læring i bedrift (Utdanning.no, u.å.). Målet er å gi elevene, da senere lærlinger, en solid utvikling av kompetanse som fører til fag- eller svennebrev. Det har vært tre større reformer som har påvirket utdanningsstrukturen i Norge.

2.4.1 Reform 94

Reform 94 ble sett på som en av de største endringene i videregående opplæring (NOU 2018:15, s. 36). Det ble det framhevet at formålet med opplæringen skulle motivere og bidra til elevenes utvikling og danne grunnlaget for vurdering. Reform 94 markerte en betydelig endring ved å gi alle ungdommer rett til videregående opplæring i yrkesfag eller allmennfag etter grunnskolen (Ibid). Lærlingeordningen ble på samme tid innlemmet som en del av utdanningsløpet, med et ordinært løp med 2 år på skole og 2 år som lærling (2+2). Alternative løp er for eksempel særløpsfag, elevene tilbringer ett år på skole og resten i bedrift som lærling (1+3), eller at alle årene foregår i bedrift (0+4).

Reform 94 oppnådde en betydelig forbedring de første årene når det kom til gjennomføring av videregående opplæring (NOU 2018:15, s. 39). Gjennomføringen ble forbedret med nesten 100% de tre første årene (Ibid). Dessverre avtok utviklingen etter hvert, og det ble avdekket visse utfordringer ved tilbudsstrukturen som motvirket rekruttering til enkelte yrker og kompetanseområder. Stortinget kom fram til at strukturen ble et hinder for rekruttering til yrkeslivet på grunn av den store oppsplittingen, som førte til mangel på elevgrunnlag for å kunne opprette klasser hos de forskjellige fylkeskommunene (Ibid). Videre viste undersøkelser at gjennomføringsgraden gikk ned og andel omvalg økte, spesielt mellom grunnkurs og vk1 på yrkesfaglige studieretninger.

Etter reform 94 overtok kunnskapsløftet LK06. De største endringene medførte at flere yrkesfag ble sammenslått til felles fag på vg1 (NOU 2018:15, s. 133). Det ble en reduksjon fra ca. 112 fag til 12 yrkesfaglige studieretninger.

2.4.2 Kunnskapsløftet LK06

Overgangen til Kunnskapsløftet 06 medførte at grunnkurs og vk1 ble erstattet med bygg- og anleggsteknikk vg1 og vg2. Totalt var det 11 studieretninger innen yrkesfag, dette medførte at vi fikk en bredere inngang på vg1 yrkesfag (St.meld. nr. 30(2003-2004), s. 65). Tidligere kunne elever starte på for eksempel tømrerutdanningen allerede på vk1. Bygg- og anleggsteknikk vg1 ble da med felles programfag en bredere inngang til bygg- og anleggsganene, elevene skulle nå få en større plattform for valg av videre yrke. Dette medførte også et bredere utdanningsløp på vg2 der flere fag var samlet, som for eksempel tømrer og betongfaget i et vg2 løp, og rørleggerfaget som var sammen med ventilasjon- og blikkenslagerfaget i et vg2 løp. Dette ga elevene nå mulighet til for eksempel å gå ut i lære som betong- eller tømrerlærling, eller rørleggerfaget og ventilasjon- og blikkenslagerfaget.

Det ble samtidig innført *prosjekt til fordypning*, dette erstattet valgfagene, her skulle elevene fordype seg i de fag som var i egen interesse, da på vg1. Dette medførte at LK06 ikke utgjorde store strukturelle endringer fra Reform 94. For byggfagene på vg1 ble byggfag, trearbeidsfag og tekniske byggfag, nå til utdanningsprogrammet bygg- og anleggsteknikk (St.meld. nr. 30(2003-2004), s. 73).

Overgangen til LK06 hadde som nevnt ikke de store strukturelle endringene for vg1, prinsippene for Reform 94 fortsatt lå til grunn. Det skulle fremdeles være bred inngang på vg1 med tanke på desentralisert tilbud og bred rekruttering til flere yrker, samtidig som opplæringen skulle sikre tilstrekkelig grad av spesialisering i det yrket elevene

hadde valgt, dette da gjennom prosjekt til fordypning. LK06 medførte at elevene skulle slippe å ta sitt yrkesvalg for tidlig, dette for å unngå at det ble foretatt feilvalg, før elevene hadde fått sett nærmere på fagene (Ibid). Nå kunne elevene få mulighet til å prøve ut flere forskjellige fag, før de foretok et valg av yrkesretning. Denne modellen ble senere satt under evaluering, etter påtrykk fra bygg- og anleggsbransjen. De mente at elevene som kom ut av videregående skole, ikke hadde forventet kompetanse i de fag som de valgte som lærlingeløp (NOU 2018:15, s. 135).

I Stortingsmelding nr. 20 (2012-2013) «På rett vei» ble evalueringen av LK 06 løftet fram. For yrkesfagenes del var det spesielt fagenes relevans i arbeidslivet som var problematisk. Det ble det trukket fram at fagene ikke hadde oppnådd ønsket posisjon i arbeidslivet som i de tradisjonelle fagene (St.meld. nr. 20 (2012–2013), s. 108). Det ble i denne sammenheng løftet fram bekymringen for at det ikke var dypdelæring i yrkesfagene, og at kompetansemålene ble for vage og uklare, noe som kunne føre til en overflatisk læring. Utvalget som var satt til å utføre denne evalueringen, kom fram til at dette ville svekke elevenes motivasjon og gjøre overgangen til arbeidslivet og læreplass en del vanskeligere. Det ble også sett på fellesfagene og behovet for å gjøre disse mer faglig relevant opp mot yrkesfagene. Samtidig kom det fram at det var for brede utdanningsløp på vg2, dette medførte at det ikke ble tilstrekkelig tidlig spesialisering og fordypning, noe som er viktig for å kunne gi elevene et godt grunnlag i faget (Ibid).

Faglig råd kom så med en anbefaling til ny utdanningsstruktur. Kunnskapsdepartementet jobbet videre med en ny gjennomgang av den yrkesfaglige opplæringen, og etter høring av ny modell, kom den nye læreplanen kunnskapsløftet 2020 (LK20) (Utdanningsdirektoratet, 2020).

2.4.3 Fagfornyelsen LK20

Den nye læreplanen fikk mindre endringer på vg1, her valgte de å beholde den brede inngangen til bygg- og anleggsfagene (NOU 2018:15, s. 141). Det ble rettet større fokus på yrkesfaglig fordypning (YFF) som allerede hadde erstattet prosjekt til fordypning i 2017. Elevene skal nå kunne fordype seg tidligere i ønsket yrkesvalg og eleven får muligheten til å utforske fagområder som er i elevenes interesse (Utdanningsdirektoratet, 2021b, s. 2). Gjennomføringen av YFF gjøres i en valgt bedrift, eventuelt på skolen, dersom dette er i skolens tilbudsstruktur. De største endringene i LK20 var på vg2. Her ble blant annet fagene, betong- og mur, rørleggerfaget, samt tømrer- og stillasfaget til egne utdanningsløp.

Det ble utarbeidet nye læreplaner i alle yrkesfagene, det ble færre, men tydeligere kompetansemål. Prinsippet for dette var å kople mellom de ulike læreplanene og styrke elevenes kompetanse på tvers av fagområder (Aakernes et al., 2022).

2.4.3.1 Nytt kompetansebegrep

LK20 introduserte nytt kompetansebegrep som skal ligge til grunn for den kompetansen elevene skal tilegne seg i de ulike fagene:

Kompetanse er å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenking (Kunnskapsdepartement, 2017, s. 11).

Det rettes større fokus mot dybdeforståelse til eleven, de skal nå kunne reflektere og stille kritiske spørsmål rundt de oppgaver og utfordringer som de kan stilles ovenfor.

2.4.3.2 Dybdelæring

Dybdelæring er et sentralt begrep i LK20, dette er også tett knyttet opp mot det nye kompetansebegrepet (Aakernes et al., 2022, s. 90). Dybdelæring er beskrevet som et pedagogisk prinsipp i overordnet del av læreplanen. Det står følgende under punkt 3.2 Undervisning og tilpasset opplæring.

Elevene skal få tid til å utforske dybden i ulike fagområder. Å gi rom for dybdelæring forutsetter at skolen tar hensyn til at elevene er forskjellige og lærer i ulikt tempo og med ulik progresjon. Det krever kunnskap om hvordan elever lærer, hva de kan fra før, og forutsetter tett oppfølging av den enkelte. Elever som opplever mestring, motiveres til å bli mer utholdende og selvstendige. Prøving og feiling kan være en kilde til læring og erkjennelse, og elevene skal oppfordres til å prøve seg også når det er usikkert om de vil lykkes. Det er skolens oppgave å gi elevene trygghet til å krysse grenser og prøve noe vanskelig (Kunnskapsdepartement, 2017, s. 17).

2.4.3.3 Formålet med LK20 for yrkesfagene

Formålet med LK20 er å gjøre utdanningen mer relevant for arbeidslivet, rekruttere flere ungdommer til yrkesfagene, øke statusen for disse fagene og forbedre gjennomføringsgraden. Samtidig understrekes viktigheten av at yrkesopplæringen skal være yrkesrelevant, derfor var arbeidslivet aktivt involvert i utformingen av opplæringsprogrammene gjennom faglig råd for bygg- og anleggsgagnene (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Det ble også lagt større vekt på kompetanseheving for yrkesfaglærerne gjennom yrkesfaglærerløfte. Disse endringene som fulgte LK20 medførte imidlertid at elevene nå måtte velge yrke tidligere i utdanningsløpet, da vg2 ble mer spisset.

2.5 Oppsummering

Nasjonale føringer har bidratt til endringer i utdanningstilbudet over tid. Et samfunn i endring krever at utdanningstilbudet følger bransjens behov for kompetanse. Trepertssamarbeidet viser seg å være en viktig aktør i denne endringsprosessen. Yrkesopplæringen har som nevnt vært gjennom flere store reformer, hvor vi i dag har LK20. Med den har vi fått nytt kompetansebegrep og større fokus på dybdelæring. Utdanningstilbudet i skolen har fremdeles en bredde på vg1, men med spissing av fag på vg2, vil yrkesopplæringen stå bedre rustet til å møte bransjens krav til kompetanse.

3.0 Tidligere forskning

Jeg vil i dette kapitlet se nærmere på tidligere forskning som er aktuell med tanke på egen studie og dens problemstilling: «Hvordan erfarer elever ved vg1 bygg- og anleggsteknikk programfagsundervisningen og yrkesfaglig fordypning i lys av sine individuelle yrkesinteresser, og hvordan bidrar denne erfaringen til å trygge deres valg av yrke til vg2?»

Yrkesopplæringen har gjennomgått signifikante endringer i struktur og organisering. Det er derfor interessant å se hva tidligere forskning og dens funn viser om yrkesopplæringen. Jeg vil legge frem fem tidligere forskninger som ble gjennomført før LK20 og en forskning gjort etter LK20. Dette er seks forskninger som jeg finner relevant for egen studie. Jeg har gjort meg kjent med disse forskningene gjennom fagfelleverderte artikler. Disse forskningene belyser utfordringene med yrkesrelevant opplæring for elever med ulike yrkesplaner.

Tidligere forskninger vil bli redegjort for i følgende rekkefølge:

Jorunn Dahlback, Kari Henriette Hansen, Grete Haaland og Ann Lisa Sylte har forsket på yrkesrelevant opplæring med aksjonsforskningsprosjektet «Yrkesdidaktisk kunnskapsutvikling og implementering av nye læreplaner (KIP) Veien til yrkesrelevant opplæring fra første dag i vg1.

Hilde Hiim har i aksjonsforskningsprosjektet «Pedagogisk aksjonsforskning» forsket på hvordan lærere kan yrkesrette undervisningen på yrkesfag bedre, der samarbeid med bedrifter blir vektlagt. Jeg har her valgt å se på en fagfelleverdert artikkel som omhandler kvalitet i yrkesutdanningen, denne er basert på aksjonsforskningen til Hiim.

Daniel Bødker-Lund, Kari Henriette Hansen, Grete Haaland og Inger Vagle har i studien «Endringsbehov i norsk yrkesopplæring? – Elevers, lærlingers og yrkesfaglærers erfaringer med yrkesopplæringen på vg1, forsket på hvordan yrkesopplæringen fungerer for elever med ulik yrkesinteresse.

Kari Henriette Hansen har i sin forskningsartikkel «Hva er yrkesdidaktikk i dagen yrkesopplæring i skole?», forsket på hva som skal til for å utvikle en relevant og fremtidsrettet yrkesopplæring for alle elevene i skolen. Her ser hun på utfordringen med brede utdanningsløp.

Åse Norunn Nedrebø Bruvik har i artikkelen «Yrkesrelevant og meningsfull opplæring for elever med ulike utdanningsplaner i vg1», forsket på hva som bidrar til utvikling av relevant og meningsfull opplæring for elevene i yrkesfaglig opplæring.

Jorunn Dahlback, Kari Henriette Hansen, Grete Haaland og Ann Lisa Sylte har forsket på hvordan begrepet *dybdelæring* er tatt i bruk i norsk yrkesopplæring etter LK20. De har i forskningsartikkelen «Dybdelæring i et yrkesfaglig perspektiv» studert hvordan yrkesopplæringen ivaretar dybdelæring.

3.1 Veien til yrkesrelevant opplæring fra første dag i vg1

«Yrkesdidaktisk kunnskapsutvikling og implementering av nye læreplaner (KIP)» var et 4-årig forskningsprosjekt, hvor det ble sett nærmere på utvikling av opplæring som ivaretar elevenes læringsbehov, samfunnets og bransjens behov for kompetanse, samt nasjonale føringer (Dahlback, et al., 2011). Dette prosjektet pågikk i 2006-2010. Forskningen kom blant annet fram til at yrkesrelevante arbeidsoppgaver hvor både programfagene og fellesfagene var yrkesrettet, virket motiverende og skapte lærelyst (Dahlback, et al., 2011, s. 5).

Aksjonsforskningsprosjektet tar opp spørsmålet om elevene bør få innsikt i ett eller flere lærefag og yrker (Dahlback, et al., 2011, s. 228). Flere lærere som deltok i dette prosjektet, mener at det er viktig at elevene får mulighet til å få økt kunnskap om de ulike yrkesfagene, da dette gir elevene en faglig plattform for valg til vg2. Samtidig viser forskningen at opplæringen må interessedifferensieres (Dahlback, et al., 2011, s. 252). Det legges vekt på at det må stilles krav til at opplæringen må tilpasses den enkeltes elevs læringsbehov (Dahlback, et al., 2011, s. 285). Forskningen viste også at obligatoriske lærefagsmoduler (smakebitspedagogikk), hvor elevene må gjennom forskjellige fag, bidrar til umyndiggjøring av både elever og lærere (Ibid).

Det trekkes fram at prosjektgruppen er overbevist at det blir best opplæring når elevene får fordype seg i et valgt yrke allerede fra vg1 (Dahlback, et al., 2011, s. 180). Dette gjenspeiler seg også i uttalelser fra elever som ga uttrykk for at de opplevde den første, skolebaserte delen av utdanningen som ensidig teoretisk og lite meningsfylt (Dahlback, et al., 2011, s. 287). Det blir også nevnt i forskningen at dersom frafallet skal reduseres, må innholdet i undervisningen og læringsutbyttet sees nærmere på (Dahlback, et al., 2011, s. 23).

Aksjonsforskningsprosjektet viser også at en stor del av bransjen finner fagutdanningen lite relevant for dagens krav, og at opplæringen er for bred (Dahlback, et al., 2011, s. 279). Studien viser også at det er svake tradisjoner for samarbeid mellom skole og bedrift. Samtidig kommer det fram at bransjen ikke ønsker å ta imot elever som trenger en yrkesorientering. Her må det tilrettelegges for samarbeid med bedriftene, slik at de slipper å ta imot elever med manglende interesse (Ibid).

3.2 Kvalitet i yrkesutdanningen

Hiim (2015) har i forskningsprosjektet «Pedagogisk aksjonsforskning» sett nærmere på hvordan undervisningen kan bli mer yrkesrettet ved å integrere elevenes praksiserfaringer i programfagene og fellesfag. Bakgrunnen var innføringen av kunnskapsløftet som hadde som intensjon å styrke kvaliteten på yrkesutdanningen gjennom yrkesretting og samarbeid skole/arbeidsliv. Dette var et omfattende forskningsprosjekt mellom Høgskolen i Oslo og Akershus og cirka 30 yrkesfaglærere som var tilknyttet deltidsorganiserte masterstudier i yrkespedagogikk. Prosjektet gikk over en periode på 4 år (Hiim, 2015, s. 137).

Hiim (2015) viser til at det er et problem at det er manglende samsvar mellom utdanningsinnholdet og den kunnskapen som elevene trenger for det yrket de skal utdanne seg til (Hiim, 2015, s. 138). Hun viser til etablerte utdanningstradisjoner og

strukturer som skaper betydelige hindringer for yrkesforankring. Disse strukturene er ifølge Hiim, vanskelige å endre og kan føre til motstand mot integrering av teori og praksis (Hiim, 2015, s. 136). Videre vektlegges det i forskningen at det er av stor betydning at elevene får tidlig yrkesorientering.

Det som også viser seg, er at mange elever ikke får arbeidslivspraksis i ønsket yrke på vg1 (Nyen & Tønder, 2012, sitert i Hiim, 2015, s. 144). Hun viser til at elevene ikke så den faglige relevansen i utdanningen mot eget yrkesvalg. Dette var stikk i strid med kunnskapsløftet (2006) hvor intensjonen var at utdanningsreformen skulle møte problemene rundt mening og relevans i yrkesopplæringen (St.meld. nr. 30 (2003-2004) 35). Videre sier Hiim at elevene hovedsakelig erfarte en introduksjon av enkelte yrker på vg1 BA.

Hiim (2015) viser til at frafallet blant elever i yrkesutdanningen er høyt og dette ses som et betydelig samfunnsproblem. Elevene og bedriftene rapporterer utdanningen som teoretisk og lite relevant for det yrket som elevene velger.

Denne forskningen blir også interessant i sammenlikning med dagens utfordringer til frafall, hvor data fra Utdanningsdirektoratet viser at yrkesfaglig utdanning er et utdanningsløp som litt over halvparten (53%) av all ungdom velger (Utdanningsdirektoratet, 2024). Men dette er også et utdanningsløp som har problemer med frafall, cirka 51% fullfører innen 5 år (Gjennomføring i videregående opplæring, u.å.). De erfaringene elevene får i første del av studieløpet på vg1 BA, kan i noen tilfeller medføre til at det avdekkes feilvalg.

Videre sier Hiim (2015, s. 136) at det finnes lite forskning på yrkesutdanningens innholdsmessige kvalitet og hvordan denne kan styrkes. Forskingen fremhever derfor viktigheten av arbeidspraksis i ønsket yrke, da gjennom faget «prosjekt til fordypning», det som i dag er yrkesfaglig fordypning (YFF). Det kommer fram at programfagene og fellesfagene skal ta utgangspunkt i elevens erfaringer fra arbeidslivet. Dette ble ansett som en meningsfull og kompetansefremmende del av alle involverte parter i dette prosjektet.

Studien fremhever også mangelen på etablert samarbeid mellom skole og arbeidsliv, noe som er ansett som viktig for å realisere en yrkesforankret utdanning. Her ble det avdekket utfordringer knyttet til dette samarbeidet både på organisatorisk og pedagogisk nivå (Hiim, 2015, s. 139). Hun viser til at det er et sterkt behov for å se nærmere på organiseringen av samarbeid skole/bedrift, der det hovedsakelig er den enkelte lærers innsats og engasjement som avgjør om dette fungerer, noe som utgjør en sårbarhet (Ibid).

3.3 Endringsbehov i norsk yrkesopplæring

I artikkelen «*Endringsbehov i norsk yrkesopplæring- Elevers, lærlingers og yrkesfaglæreres erfaringer med yrkesopplæring i vg1*» kommer det fram at elevene i stor grad gjør de samme oppgavene, uavhengig av hvilket yrke de har valgt (Bødtker-Lund, D. et al., 2017, s. 16). Denne studien er utført på bakgrunn av de strukturendringene som sto på trappende i norsk yrkesopplæring (Bødtker-Lund, D. et al., 2017, s. 2). Det kommer fram i denne studien at Kunnskapsdepartementet har brukt en rekke eksperter i forarbeidet av ny utdanningsstruktur, uten at elever og yrkesfaglærere er involvert. Forskerne i denne studien fokuserer på forhold som motivasjon, mestring og læring.

Denne studien belyser kritiske aspekter ved den norske yrkesopplæringen og utforsker behovet for betydelige endringer for å tilpasse læringen til elevens individuelle behov og yrkesinteresser (Bødtker-Lund, D. et al., 2017, s. 27). Det kommer blant annet fram i spørreundersøkelser i denne studien at elever på vg1 BA hovedsakelig jobber med tømmeropp-gaver inne på skolen, dette uavhengig av hvilket yrke de ønsker. Det refereres til en gruppe elever på vg2 rørleggerfag, hvor tilbakemeldingene var at vg1 hovedsakelig var basert på opplæring i tømmerfaget.

Det løftes fram som et viktig punkt at breddekompetansen til lærerne må styrkes, lærere selv påpeker at dersom dette skal fungere, må lærerne gis mulighet til kompetanseheving (Bødtker-Lund, D. et al., 2017, s. 25).

Videre vises det til at yrkesopplæringen på vg1 ikke nødvendigvis møter bransjen krav til kompetanse og at det ikke tilstrekkelig reflekteres over de kravene som elevene og lærlingen møter ute i bransjen. I spørreundersøkelser der lærlinger er spurt, kommer det fram at de ikke finner opplæringen i skolen relevant for sitt yrkesvalg (Bødtker-Lund, D. et al., 2017).

Studien fremhever at det er en uoverensstemmelse mellom den eksisterende yrkesopplæringen og de pedagogiske metodene som benyttes, dette sammenliknet med elevenes forventninger og behov (Bødtker-Lund, D. et al., 2017, s. 16). Her foreslås det at yrkesopplæringen revideres for bedre gjenspeile de krav som stilles for at opplæringen skal bli mer yrkesrettet og anvendelig i praksis arbeid (Bødtker-Lund, D. et al., 2017, s. 27).

Studien argumenter for at en fornyelse av yrkesopplæringens innhold og arbeidsmetoder er nødvendig for at den skal bli meningsfylt og relevant for elevene (Bødtker-Lund, D. et al., 2017, s. 27). Denne fornyelsen må også omfatte en kritisk vurdering av lærerens kompetanse, både innenfor fagspesifikke områder og i yrkesdidaktikk, for å kunne tilby en undervisning som både er relevant og engasjerende (Bødtker-Lund, D. et al., 2017, s. 30). Studien tar også opp at den foreslåtte nye strukturen i yrkesopplæringen må bedre innlemme behovene fra arbeidslivet, og gjøre det mulig for elevene å se og forstå sammenhengen mellom skolearbeid og fremtidig yrke.

3.4 Hva er yrkesdidaktikk i dagen yrkesopplæring i skole?

Hansen (2017) har i studien «*Hva er yrkesdidaktikk i dagens yrkesopplæring i skole*» løftet fram utfordringen med dagens dynamiske arbeidsmarked, der behovet for effektive og relevante yrkesfaglige utdanningsprogrammer er avgjørende for å gi elevene de nødvendige ferdigheter og kunnskaper for å kunne trives i sitt valgte yrke. Her ser hun nærmere på de didaktiske utfordringene som yrkesfagutdanningen står ovenfor når det kommer til å tilpasse undervisningen for elever med ulike yrkesinteresser, da gjerne innenfor samme klasserom (Hansen, 2017, s. 2). Her vektlegger Hansen (2017) den kompleksiteten som yrkesfaglæreren står ovenfor på verkstedet på vg1. Denne studien er basert på et treårig FoU-samarbeid med tverrfaglige lærerteam innen bygg- og anleggsteknikk.

Hansen (2017) tar sikte på å belyse hvordan en modernisert og fremtidsrettet yrkesdidaktikk kan fungere som en sentral redskap for å utvikle yrkeskompetanse som ikke bare er relevant for arbeidsmarkedet behov, men også ivaretar demokrati og elevmedvirkning (Hansen, 2017, s. 2). Hun trekker fram utfordringene med brede vg1

løp, der mange elever må gjennomgå moduler på verksted med utvalgte yrker, dette til tross for at elevene har bestemt seg for yrkesretning.

Det vises til at yrkesdidaktikkens rolle ikke bare skal formidle nødvendig yrkeskunnskap, men også støtte den enkelte elevs individuelle yrkesplaner og sikre at opplæringen ivaretar relevans for elevens valg av yrke (Hansen, 2017, s. 5). Videre vises det til at det bør bli tettere samarbeid mellom skole og lokalt næringsliv innen bygg- og anleggsteknikk.

Denne studien løfter også fram at yrkesopplæringen bør senteres rundt konkrete og relevante arbeidsoppgaver i ulike yrker som skaper motivasjon og læring. Hansen (2017, s. 14) viser til at yrkesfaglærer og elever vektlegger fordelene av å arbeide med reelle oppgaver fra arbeidslivet, noe som gir opplæringen en yrkesrelevans og øker forståelsen for yrkesfaglig praksis.

Hansen (2017, s. 17) sier videre at skolen som var med i studien utviklet et samarbeid med over 60 bedrifter, da spredt over et større geografisk område. Tilbakemeldinger fra elevene er at de opplever opplæringen i bedrift som motiverende og nyttig. Samtidig medførte utplasseringen at hovedvekten elevene fikk sommerjobb i samme bedrift.

Hansen (2017, s. 21) legger frem sine funn der det kommer fram at det er behov for en ny yrkesdidaktikk i opplæringen, og at denne bør være:

- Yrkes- og interessedifferensiert – basert på analyse av yrkene elevene utdanner seg til og tilpasset hver enkelt elevs yrkesvalg og læringsbehov
- Basert på praktiske yrkesoppgaver som er relevante for elevenes utdannings- og yrkesplaner og for opplæring i og integrering av alle skolefag
- Praksisbasert - i samarbeid mellom skole og bedrift, for utvikling av ferdigheter, forståelse og yrkesrelevant kompetanse
- Samfunnstjenlig og yrkesforankret - oppdatert i forhold til dagens og fremtidens kompetansebehov i det enkelte yrket
- Demokratisk og preges av elevenes medbestemmelse – for å sikre elevenes opplevelse av mening og yrkesrelevans, basert på et dialektisk forhold mellom elev og lærer og deres innflytelse på hverandres rolle i opplæringen

(Hansen, 2017, s. 21)

3.5 Yrkesrelevant og meningsfull opplæring for elever med ulike utdanningsplaner i vg1

Bruvik (2018) har i artikkelen *Yrkesrelevant og meningsfull opplæring for elever med ulike utdanningsplaner i vg1* sett nærmere på hvordan elevene på vg1 BA erfarer undervisningen. Hun rettet fokus på hvordan elevene erfarer relevans, yrkesretting, demokrati og elevmedvirkning. Hennes forskning har avdekket at det er viktig at eleven blir involvert i egen opplæring og at undervisningen tilpasses den enkeltes interesser. Eleven vil da kunne oppleve undervisningen som relevant og meningsfull (Bruvik, 2018, s. 5).

Bruvik (2018) viser med denne artikkelen, forskning mot samarbeidet og yrkesdifferensieringen mellom bedrifter, programfag og fellesfagene. Forskningen hadde hovedvekt på yrkesdifferensiering mellom fellesfagene og programfagene og hvorvidt elevene får medvirke i planleggingen. Her er yrkesretting et nøkkelord. (Bruvik, 2018, s. 13).

I forskningen til Bruvik (2018), blir elevene utfordret til å skaffe informasjon om bedriftene og yrket som de representerer, for å få en større forståelse av faget. Elevene skal velge et yrke i henhold til egen yrkesinteresse, og lage en presentasjon av dette yrket i norskfaget. Dette elevarbeidet blir da et felles samarbeidsprosjekt for elev, fellesfaglærer og yrkesfaglærer. Bruvik sin forskning viser at selv om opplæringen er relativt lik for alle, er involveringen av elevene i utviklingen av både opplæringen og undervisningen kritisk for at tilpasningen skal møte den enkelte elevs behov og yrkesvalg. Denne forskningen involverer både lærere og elever i prosessen som omfatter planlegging, gjennomføring og evaluering av undervisningen. Dette fører til undervisning som er dynamisk og tilpasset elevenes interesser og yrkesplaner.

Forskningen til Bruvik (2018) avdekket at dette samarbeidet fremhevet en åpen dialog, der medvirkning og felles forpliktelse til samarbeidsprosjektet ble gjeldende. Bruvik (2018, s. 22) viser til at yrkesfaglærerne som tidligere ikke hadde denne type samarbeid med fellesfaglærerne, forsterket fokuset på egen kvalitet i dette samarbeidet. Dette førte til at oppgaver som tidligere var lærerstyrt og lite tilpasset den enkelte elev, nå fikk en annen betydning for elevene. Tilbakemeldinger fra elevene var at det var mer interessant å skrive om noe som eleven selv fant engasjerende. Et stort antall av elevene (94%) mente at norskfaget ble mer interessant når det ble knyttet opp mot eget yrkesønske (Bruvik, 2018, s. 17).

3.6 Små- og stordriftsfordeler i yrkesfaglige løp: Stedets betydning for opplæringen i skole og bedrift

Utvær og Saur (2019) har i sin artikkel *Små- og stordriftsfordeler i yrkesfaglig løp: Stedets betydning for opplæringen i skole og bedrift*, studert hvordan samarbeid mellom skole og bedrift på mindre steder fungerer, da spesielt med blick på gjennomføringen av YFF (Utvær & Saur, 2019, s. 45). Det trekkes fram at relasjonen, eller samarbeidet mellom lokalt næringsliv og skole, er helt avgjørende for hvordan skolen kan benytte handlingsrommet i 2+2 modellen. Det som gjør at jeg finner denne artikkelen interessant, er at Utvær & Saur (2019) bruker fenomenet *skolekvalitet*, der de ser nærmere på;

- 1) stedets betydning for hvordan YFF organiseres og hvordan handlingsrommet benyttes ved tre videregående skoler,
- 2) hvordan den spesifikke organiseringen ved de ulike skolene bidrar til at læring blir kontekst(u)avhengig og
- 3) om lokal tilpasning, gjennom et tidlig møte med opplærings situasjoner ute i bedrift eller virksomhet, motiverer elever til deltagelse og fullføring av videregående opplæring

(Utvær & Saur, 2019, s. 45)

Her får vi se nærmere på om skolene i distriktet har tett samarbeid med lokalt næringsliv, og om skolene tilbyr en faglig yrkesdifferensiering i programfagene til en elevgruppe med ulike yrkesinteresser. Disse skolene kan ha et mindre antall elever på BA, gjerne en til to klasser på vg1, kan i noen tilfeller velge en annen vinkling for undervisning av yrkesfagene på vg1. Her kan skolene velge mindre sammensatte prosjekter, gjerne basert på bestillinger fra privatpersoner og idrettslag mm (Utvær & Saur, 2019, s. 56). Det er flere ulike faktorer som spiller inn. Dette kan være skolens rammer for utstyr og verkstedsfasiliteter, og ikke minst yrkesfaglærerens kompetanse. I forskningen til Utvær & Saur (2019) kommer det fram at skolene i distriktet gjennomførte YFF i lengere perioder (Utvær & Saur, 2019, s. 51), og ikke bare en dag i uken, slik skolene i min studie gjennomfører YFF.

Utvær & Saur (2019) viser til nasjonale evalueringer av YFF, hvor det kommer fram at det har liten betydning for elevens valg av yrke om YFF blir gjennomført som enkeltdager eller sammenhengende perioder (Utvær & Saur, 2019, s. 54). Studien viser at skoler som ligger i distriktet, ofte bruker lokale ressurser aktivt og involverer elevene i det lokale arbeidslivet tidlig, noe som synes å styrke både motivasjon og relevans for elevene. Videre sier Utvær og Saur (2019, s. 57) at til sammenlikning er det ved bynære skoler ofte et bredere fagtilbud, der elevtallet er større. Her vil som regel mye av opplæringen foregå inne på skolen.

Det er også ifølge Utvær og Saur (2019, s. 55) stor forskjell på hvordan skoler i distriktet og skoler i bynære områder utnytter forskjellige modeller for å maksimere læringsutbyttet. Distrikt skolene bruker oftere 1+3 modellen, hvor elevene går tidligere ut i lærlingeordning.

Funn i denne studien tyder på at tidlig integrering i arbeidslivet gjennom praksisplasser kan ha signifikante positive effekter på elevens oppfatning av relevans og hvor klar de er for å gå ut som lærling.

Samlet viser disse funnene at distrikt skolene tilbyr mer arbeidserfaring og praksis i bedrifter gjennom kombinasjon av skole og bedriftsopplæring. Det er en større fleksibilitet og tilpassing i organiseringene av YFF, dette bidrar til en positiv erfaring for elevenes læringsutbytte og motivasjon. Her er det avgjørende hvordan lokal tilpassing spiller en viktig rolle, særlig hvordan skolen møter det lokale behovet for ulike kompetanse.

3.7 Dybdelæring i et yrkesfaglig perspektiv

I takt med at yrkesfaglig utdanning står ovenfor økende krav om tilpassing til et dynamisk arbeidsliv, blir også behovet for kompetanse og mer relevante læringsmetoder gjeldende. I artikkelen «Dybdelæring i et yrkesfaglig perspektiv» (Dahlback et al., 2022) utforskes det hvordan implementeringen av dybdelæring i yrkesfaglige programmer kan forsterke både faglige og yrkesmessig opplæring. Her har forskerne argumentert for at dybdelæring har potensiale til ikke bare styrke faglig kompetanse, men også forberede elever på de varierte kravene i dagens arbeidsmarked. Denne artikkelen løfter fram ulike perspektiver på dybdelæring, spesielt med henblikk på tidlig opplæring i tverrfaglige prosjekter.

Artikkelen løfter fram at kvaliteten på fagopplæringen kan forbedres gjennom dybdelæring ved at elever får jobbe grundigere og aktivt bidra i yrkesutøvelsen, noe som kan føre til høyere kvalitet i opplæringen.

Det vises til at dersom elevene får mulighet til en tidligere innføring i sitt valgte fag, vil elevene inneha større dybdeforståelse for faget på vg2. Artikkelen trekker også fram at dersom det skal oppnås en meningsfull dybdelæring, trenger yrkesfaglærerne solide yrkesdidaktiske ferdigheter som åpner for mulighet til yrkes og interessedifferensiert opplæring.

Dybdelæringen har som mål å forsterke yrkesopplæringen ved å gi eleven mulighet til å jobbe med relevante yrkesoppgaver som ligger i elevens eget interessefelt.

3.8 Oppsummering

Jeg har i dette kapittelet rettet fokus på fem tidligere forskninger som ble gjennomført under LK06 og en forskning som ble gjennomført under LK20. Felles for alle forskningene er at det er belyst viktigheten av undervisning som er basert på elevenes egne interesser, noe som er essensielt for at opplæringen skal erfares som relevant og motiverende. Det blir sett nærmere på hva som gir læringsfremmende undervisning for elever med ulike yrkesinteresse. Det kommer fram at det er flere faktorer som påvirker lærerens handlingsrom. Dette vil blant annet være skolens rammevilkår og lærerkompetanse. Det viser seg i overnevnte studier at opplæringen må tilpasses nærmere de faktiske behovene for kompetanse i arbeidslivet. Dette fordrer et tettere samarbeid med bransjen og skolen.

Tidligere forskning viser at et bredt vg1 tilbud på BA medfører at elevene erfarer undervisningen som mindre relevant for eget yrkesvalg og at skolens tilnærming ikke møter bransjens behov for kompetanse. Det viser seg at elevene i mindre grad får interessedifferensiert sin undervisning mot eget yrkesønske. Det kommer også fram at det er betydelige variasjoner i programfagstilbud og YFF mellom skoler. Distriktene skiller seg ut med at det kan være utfordrende å tilby bred og relevant fagopplæring tilpasset alle elevgrupper. Det vil derfor være interessant å studere nærmere om de nye læreplanene etter innføringen av LK20 har bidratt til mer dybdelæring og yrkesdifferensiering vg1 BA, og om elevene får en større del av opplæringen ute i bedrift.

4.0 Teoretisk innramming

Studiens problemstilling er: «Hvordan erfarer elever ved vg1 bygg- og anleggsteknikk programfagsundervisningen og yrkesfaglig fordypning i lys av sine individuelle yrkesinteresser, og hvordan bidrar denne erfaringen til å trygge deres valg av yrke til vg2?» I dette kapitlet vil jeg støtte meg på relevant teori som kan bidra til å svare på problemstillingen. Jeg vil deretter se nærmere på de teoretiske perspektivene og temaene som er aktuelle for å kunne gi en større forståelse for hvordan elevene utvikler ny kunnskap, og hvordan de kan bruke denne kunnskapen til egen yrkesfaglig utvikling.

4.1 Elevens rolle i egen utdanning

Elevens rolle i eget utdanningsløp kan være en avgjørende betydning for deres personlige og faglige utvikling. Å gi elevene mulighet til å delta aktivt i beslutningsprosesser knyttet til deres egen læring, kan bidra til å styrke deres autonomi og engasjement. Jeg mener det er viktig å oppmuntre til elevmedvirkning, på en slik måte kan eleven bli involvert i egen læring.

4.1.1 Elevmedvirkning

Fagfornyelsen LK20 viser til at eleven bør ha innflytelse på eget læringsarbeid for å kunne utvikle motivasjon og økt interesse for arbeidet (Kunnskapsdepartement, 2017). Dette er noe som også kommer fram gjennom medbestemmelse i tolkning av kompetansemålene på vg1 bygg- og anleggsteknikk. De arbeidsoppgavene som eleven har faginteresse i, vil kunne bidra til økt lærelyst og gjennomføring. Dette underbygger argumentet for at undervisningen og planleggingen av den ikke bør baseres på en underholdningsverdi, men være fundamentert i relevant og meningsfylte oppgaver som kan knyttes opp mot det yrket som elevene ønsker (Hiim, 2013, s. 187).

En faktor som er blitt belyst i LK20 er problembasert undervisning, da med en relevant øvingsoppgave, elevene får eksperimentere og utforske forskjellige metoder og løsninger (Kunnskapsdepartement, 2017). Dette kan være praktiske øvingsoppgaver på verksted. Denne formen for undervisning kan oppleves som både underholdende og motiverende for elevene, samtidig som de utvikler sin yrkesfaglige kompetanse. Men man må alltid være bevisst at elevene er forskjellige som individ, og vil kunne oppleve undervisningen ulikt ut fra sin egen interesse og kunnskap. Det kommer også klart fram i demokrati og medvirkning, i overordnet del av læreplanen (Kunnskapsdepartement, 2017, s. 9), hvor det løftes fram betydningen av at skolen og lærebedriften skal legge til rette for at eleven får erfaringer med ulike former for deltakelse og medvirkning i demokratiske prosesser. Elevene skal få erfare at de blir lyttet til i skolehverdagen, at de har reell innflytelse og at de kan påvirke det som angår dem (Ibid). Å benytte en grad av deltakerstyring, der elevene styrer aktivitetene i fellesskap og sammen med læreren, kan bety mye for motivasjonen og kvalitetene i læringen (Illeris, 2012, s. 298). Det vil være naturlig å løfte fram begrepet interessedifferensiering som dreier seg om å tilrettelegge undervisningen slik at eleven får opplæring i egen yrkesinteresse. Dette kan spille en

avgjørende rolle for elevens motivasjon og erfaring med relevant opplæring i eget yrkesvalg. Når eleven får jobbe med oppgaver som de selv trives med, vil de kunne oppleve en indre motivasjon for oppgaven. Dette kan vi også se i sammenheng med Illeris og læringstrekanten, eleven erfarer en drivkraft og interesse for innholdet i opplæringen (Illeris, 2012, s. 47). Dette vil da stille større krav til at læreren må utvikle varierte oppgaver som møter den enkeltes elevs yrkesinteresser.

4.1.2 Elevens autonomi

Motivasjonen kan styrkes dersom eleven har medbestemmelse og føler tilhørighet (Deci & Ryan, 2017, sitert i Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 182). Oppgaveorientering er et begrep som innebærer at læring blir et mål i seg selv, her vil elevenes fokus være rettet mot å øke forståelsen, tilegne seg mer innsikt eller forbedre ferdighetene til å mestre en oppgave bedre (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 174). Dette fordrer at det legges til rette for et autonomistøttende læringsmiljø, der elevene gis medbestemmelse og valgmuligheter i læringsprosessen, slik at undervisningen får en mening og relevans (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 230). Dette vil kunne bidra til at elevene opplever undervisningen mer meningsfylt og interessant. Et viktig kjennetegn ved et autonomistøttende læringsmiljø er ifølge Skaalvik & Skaalvik (2021, s. 231) at elevene oppmuntres til å ta initiativ, og at disse initiativene og elevens interesse blir tatt på alvor av læreren, hvor eleven vises oppmerksomhet i prosessen. Det er også essensielt at læreren gir elevene en faglig begrunnelse når læreren ikke kan imøtekomme elevens engasjement. I denne sammenheng skal det også påpekes at lærerens rolle som ansvarlig for undervisningen, ikke skal reduseres, men heller bidra til et samspill der god læring finner sted.

Autonomistøtten spiller som nevnt en avgjørende rolle i å fremme elevens motivasjon og bygge et positivt forhold mellom lærer og elev. Autonomistøtten kan bidra til å utvikle selvstendighet hos elevene (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 249). Lærerne kan påvirke denne prosessen ved å gi elevene valgmuligheter og legge til rette for samarbeid blant elevene. Dette vil også kunne frigjøre noe av tiden til læreren, hen da kan hjelpe enkelte elever og grupper, dersom det er behov. En sentral målsetting for skolen, som også er fremmet i Stortingsmeldingen nr. 28 (Meld. St. 28 (2015–2016), s. 22), er at skolen skal bidra til å utvikle sosial kompetanse gjennom samarbeid og samhandling. Elevsamarbeid er en viktig del av dette, da det ikke bare styrker sosiale relasjoner mellom elever, men også bidrar til en følelse av tilhørighet. Dette fordrer også at læreren overvåker samarbeidet i klassen, slik at det unngås at enkelte elever føler seg ekskludert og mindre verdsatt.

4.1.3 Selvoppfatning og motivasjon

Medvirkning i opplæringen er en viktig faktor fordi det kan skapes tilhørighet og motivasjon i undervisningen. Dersom elevene gleder seg til å utføre spesielle handlinger eller prøve noe nytt som de finner spennende, oppstår det gjerne en indre motivasjon som driver dem. Indre motivasjon er da aktiviteter som vi finner interesse i, eller finner lystbetont, dette gir oss da en glede, utfordring eller tilfredsstillelse i seg selv (Deci & Ryan, 2017, sitert i Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 143). Samtidig kan en ytre motivasjon være en drivkraft for eleven, dersom eleven ser relevansen i oppgaven (Ibid). Selve

oppgaven trenger ikke være spesielt interessant, men det er viktig at eleven ser at dette bidrar til nødvendig kunnskap.

Deci og Ryan (2017, sitert i Skaalvik & Skaalvik, 2021) deler ytre motivasjon i to, kontrollert ytre motivasjon og autonom ytre motivasjon. Her vil kontrollert motivasjon innebære en form for press eller at en må utføre en gitt oppgave. Autonom motivasjon viser seg derimot som en handling som eleven selv ønsker, her kommer selvbestemmelse og initiativ frem (Deci & Ryan, 2017, sitert i Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 145). Selvbestemmelse kan sees som et ønske om å se seg selv som kilde til egne handlinger (Ibid). Dette må også kunne sees i sammenheng med trivsel og psykisk helse der elevens selvoppfatning utvikles i samhandling med andre (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 20). Det å kjenne på tilhørighet, vennskap og positive sosiale relasjoner på skolen og i klassen, bidrar til elevens velbefinnende og trivsel (Ibid). Dette handler mye om lærerens evne til å vise klar klasseledelse, se den enkelte elev som enkeltindivider og skape et inkluderende læringsmiljø. Dette kan i enkelte tilfeller være en utfordring hvor elevene møter forskjellige lærere i ulike yrkesfag, gjerne over en kort periode på noen få uker, der lærerne får en begrenset tid til relasjonsbygging. Relasjon mellom lærer og elev vil ofte være en forutsetning for læring og trivsel på verksted, som også framkommer i tidligere undersøkelser (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 240).

Hvordan eleven utvikler ny kunnskap, er ofte styrt av selvoppfattelse og motivasjon. Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2021, s. 31), blir begrepet selvoppfatning definert av Rosenberg (1979), som noe som omfatter alt individet vet, tror og føler om seg selv. Dette inkluderer forventninger om mestring av spesifikke aktiviteter. Selvoppfatningens betydning strekker seg langt inn i motivasjonsfeltet, da det påvirker individets vilje til å engasjere seg i ulike aktiviteter og ikke minst opprettholde interessen over tid (Ibid). Videre sier de at motivasjon er beskrevet som prosessen eller drivkraften som leder til at målrettet aktivitet får sin start og interesse, samt at den vedlikeholdes. Motivasjonen forklarer både valg av aktivitet, innsatsnivå, utholdenhet og til og med valg av læringsstrategier. I tillegg kan motivasjonen være en forklaring på hvordan individet kan finne en systematisk unngåelse av visse aktiviteter (Ibid).

Det løftes fram at både selvoppfatning og motivasjon er resultat av individets erfaring (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 31). Dette innebærer at denne erfaring er lært, og at skolen har en sentral rolle i formingen av både selvoppfatning og motivasjon hos eleven. Denne innsikten understreker viktigheten av å legge til rette for positive læringsopplevelser og støttende læringsmiljøer som fremmer en sunn selvoppfatning og motivasjon hos eleven (Ibid). Det er i denne sammenheng også viktig å være bevisst på at selvoppfatning og motivasjon utgjør viktige betingelser for ny læring. Der eleven finner en positiv selvoppfatning og motivasjon, kan dette bidra som en katalysator for læring, da det kan skape grunnlaget for engasjement, utforskning og mestring (Ibid). På en annen side kan en negativ selvoppfatning og lav motivasjon bidra til at eleven opplever opplæringen som negativ, som medfører en passivitet og motvilje til undervisningen, og vil prøve å unngå nye oppgaver (Ibid).

4.1.4 Sosialkonstruktivismen

Hvordan elevene erfarer undervisning, skjer som nevnt i samhandling med andre. Både elever, lærere og miljøet rundt eleven, vil være medvirkende i påvirkningen av elevens sanseintrykk. Sosialkonstruktivismen innebærer at kunnskap ikke er en objektiv

sannhet som eksisterer uavhengig av menneskelige oppfatninger og erfaringer, men heller et resultat av sosiale interaksjoner og kulturelle kontekster (Brinkkjær & Høyen, 2020, s. 171). Med dette mener sosialkonstruktivismen at mennesker tolker og forstår verden basert på sine egne erfaringer, kulturelle verdier og sosiale normer. Grunnlaget for dette skjer i samhandling med andre. Ifølge Brinkkjær & Høyen (2020) hevder sosialkonstruktivismen at vår samlede forståelse av verden, er et resultat av en langvarig sosial konstruksjon.

4.1.5 Praksisfelleskap

Læring skjer i samspill med andre, elever samhandler med hverandre, ved å arbeide sammen på skolens verksted, eller i gruppeoppgaver på klasserommet. Ifølge Wenger (2004) er det et tett forhold mellom identitet og praksis, der det dannes en form for dualitet mellom disse begrepene (Wenger, 2004, s. 170). Sentralt i hans perspektiv er ideen om at utviklingen av en praksis krever et fellesskap der medlemmene engasjerer seg gjensidig og anerkjenner hverandre som deltakere ved å bli avhengig av hverandres tilstedeværelse og kunnskap (Wenger, 2004, s. 61). Dette fellesskapet blir grunnlaget for å bygge opp videre læring gjennom deltakelse i praksisfelleskapet. Ifølge Wenger (2004), er det slik at individet formes gjennom ulike typer deltakelse i forskjellige praksiser, og at deltakelse i fellesskapet i seg selv er en læringsprosess. Dette kan kanskje sees i sammenheng med tilbakemeldinger fra elever at de ønsker å delta i opplæringen sammen med sine medelever, hvor de samhandler i en sosial kontekst.

I tillegg til læring innebærer deltakelse i praksisfelleskapet også tilegnelse av en faglig identitet, som kan være en begynnende yrkesidentitet. Wenger vektlegger begrepet «tingliggjørelse» som kan forklares med det å gjøre en ting sammen med andre, der deltakelse og identitet er viktige faktorer (Wenger, 2004, s. 72). Det er også viktig å påpeke at identitetsdannelse er en livslang prosess, og ikke noe som er begrenset til visse livsperioder, samt at den har en fundamental sosial karakter. Ifølge Wenger (2004) er identitet å betrakte som et lokalt- globalt samspill (Wenger, 2004, s. 190), noe som betyr at den formes gjennom komplekse deltakelsesformer i ulike praksiser og sosiale kontekster over tid. Wenger (2004) løfter fram at dannelse av et praksisfelleskap også innebærer forhandlinger av identitet, og at identitet i praksis oppstår gjennom samspillet mellom deltagelse og tingliggjørelse (Ibid). Dette kan sees i sammenheng med elever som har valgt en yrkesretning, velger dette bort til fordel for annet fag, da basert på sin nye erfaring i et samspill med andre elever. Det poengteres at identitet ikke er en permanent eller statisk tilstand, men en konstant tilblivelse som påvirkes av vår innflytelse og deltakelse i fellesskapet (Wenger, 2004, s. 177).

4.2 Relevans for ønsket yrke

For å kunne se yrkesrelevansen opp mot yrkesfaglig opplæring, må vi forstå hva som ligger i begrepet yrkesrelevans, og ikke minst hvordan vi kan gjøre opplæringen relevant for elevene.

4.2.1 Yrkesrelevansen i fire perspektiver

Ifølge Haaland og Nilsen (2020, s. 49) kan relevansen i yrkesfaglig opplæring sees i fire perspektiver. Det første perspektivet setter søkelys på elevens subjektive oppfatning av relevans i forhold til sitt valg av yrke. Elevens motivasjon og engasjement påvirkes i stor grad av hvor relevant de opplever undervisningen i sitt selvvalgte fremtidige yrke.

Det andre perspektivet tar for seg forholdet mellom yrkesopplæringen i skole, og bygg- og anleggsnæringens forventninger til kompetanse i opplæringen. Det løftes blant annet fram forventninger til elevens generelle holdninger og adferd, og behovet for spesifikke faglige ferdigheter, som er relevante for en bedrifts behov og lønnsomhet (Ibid). Fra en bedrifts ståsted trekkes det også fram betydningen av elevens punktlighet og oppmøte. Dette gjenspeiler at yrkesopplæringen må forberede elevene på å møte konkrete krav og forventninger fra næringslivet. I den sammenheng har Næringslivets hovedorganisasjon (NHO) fått laget en presentasjonsfilm som på en informativ måte presenterer forventningene til ungdommens vei inn i arbeidslivet (nhovideo, 2015). Det blir det lagt vekt på at ungdommen må vise punktlighet, tilstedeværelse og være serviceinnstilt og ser kundens behov.

Det tredje perspektivet belyser samfunnets behov for kompetanse og bærekraftig utvikling (Haaland & Nilsen, 2020, s. 49). Dette tilsier at yrkesopplæringen må tilpasse seg bredere samfunnsmessige utfordringer, og sikre at elevene utvikler ferdigheter som er relevante i et større perspektiv.

Det fjerde perspektivet knytter seg til en kundes, eller en brukers behov og krav til kvalitet på produkter og tjenester (Haaland & Nilsen, 2020, s. 49). Dette understreker viktigheten av å utvikle kompetanse som ikke bare tilfredstiller bransjens behov, men også sikrer at produktene eller tjenestene oppfyller forventningene til sluttbruker. Tidligere forskning viser at det er behov for å videreutvikle relevansen i yrkesfaglig opplæring (Bødtker-Lund, D. et al., 2017, s. 20).

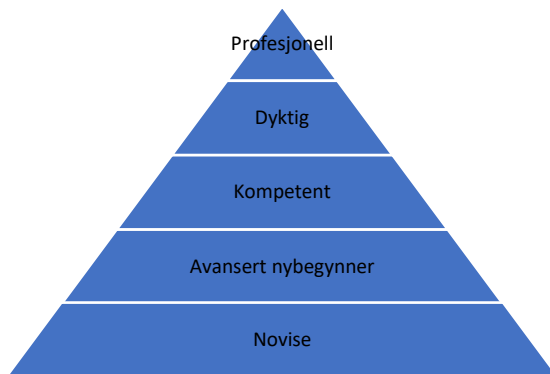
I lys av disse perspektivene som forklarer nærmere hva yrkesfaglig relevans er, er det utfordringer i norsk yrkesopplæring, siden elevenes tilbakemelding er at de ikke opplever første del av utdanningsløpet som relevant for eget yrkesvalg (Bruvik, 2018; Bødtker-Lund, D. et al., 2017; Dahlback et al., 2022; Dahlback, et al., 2011; Hansen, 2017; Utvær & Saur, 2019)

4.2.2 Relevant yrkesopplæring i lys av Dreyfus og Dreyfus kompetansemodell

Dreyfus & Dreyfus (1986) sin kompetansemodell kan sees i sammenheng med yrkesfaglig opplæring, kompetanse skjer gjennom en gradvis utvikling fra novise til ekspert (Dreyfus & Dreyfus, 2017, s. 423). Med dette menes det at yrkesfaglig kompetanse og progresjon i opplæringen skjer gjennom praktisk utøvelse av faget. Ifølge Dreyfus & Dreyfus (1986) må elevene delta i strukturerte praktiske øvelser med instruksjon fra faglærer slik at elevene kan bygge egen erfaring og evne til egen refleksjon over oppgavene (Ibid).

Deres modell fremhever hvordan yrkeskompetanse utvikler seg gradvis, fra novise til ekspert, gjennom en prosess som er fundamentalt knyttet til øvelse og erfaringsbasert læring (Ibid). Sentralt i denne modellen står ideen om at utvikling av kompetanse innebærer en integrasjon av sansebasert, følelsesmessig og intellektuell forståelse.

Dreyfus og Dreyfus (1986) sin teori om at novisenivået kjennetegnes ved at læringen ofte er en følgning av regler og oppskrifter, ofte er disse øvelsene knyttet opp mot det sanselige og følelsesmessige aspektet (Dreyfus & Dreyfus, 2017, s. 424). Dette stadiet er preget av en viss grad av regelbasert adferd, der den lærende følger etablerte retningslinjer uten nødvendigvis å forstå bakgrunnen for dem fullt ut (Ibid). Dette kan også sees i sammenheng når en yrkesfaglærer viser elevene en spesifikk øvelse og elevene skal prøve å repetere denne. Det er da ikke gitt at elevene ser den hele sammenhengen i denne øvelsen. Dette må også kunne sees i sammenheng med Nielsen & Kvale (1999) og teorien om mesterlære som aktuell læringsform (Nielsen & Kvale, 1999).



Figur 4.1: Modellen er av Dreyfus & Dreyfus (2017) og illustrerer novise til ekspert

Etter hvert som individet beveger seg oppover i gradene av kompetanse, blir læringen mer kompleks og situasjonsbasert. Den følelsesmessige involveringen i situasjonen spiller en økende rolle, og individet begynner å utvikle evnen til å gjenkjenne mønstre og tilpasse seg situasjonen mer fleksibelt (Ibid). På dette stadiet blir det også mer vanlig å utvikle, og følge en plan basert på tidligere læring og erfaring (Dreyfus & Dreyfus, 2017, s. 427). En kan tenke seg en lærling innen yrkesfag som starter å se sammenheng i arbeidet hvor tidligere øvelser og repetisjoner har begynt å gi en yrkesfaglig progresjon, som igjen bidrar til å gi lærlingen en selvstendighet i arbeidet.

På ekspertnivå blir kompetanse mer holistisk og intuitiv. Individet er i stand til å «se» for seg, og «lese» situasjonen raskt og handle mer effektivt og nøyaktig i utførelsen, dette uten å måtte følge regler og planer nøye. Det blir et mer profesjonelt handlingsmønster og arbeidsoppgaven utføres mer intuitivt (Ibid). Dette er punkter som en kan gjenkjenne i egen progresjon som yrkesfaglærer, og tidligere håndverker. Når en mestrer sitt fag, tenker man ikke så mye over selve prosessen i handlingen, en handler som regel intuitivt og en «ser» for seg det ferdige produktet.

Ifølge Hiim (2013) viser Dreyfus og Dreyfus sin kompetansemodell at ideen om ekspertise ikke kan reduseres til oppskrifter eller planmessig kalkulering. I stedet fremhever de betydningen av erfaringsbasert læring og intuitiv forståelse av komplekse situasjoner (Hiim, 2013, s. 63). Denne tilnærmingen til kompetanseutvikling har hatt en betydelig innflytelse på utformingen av yrkes- og profesjonsutdanning, og har bidratt til å forme forståelsen av hvordan man best kan forberede enkeltpersoner på å bli kompetente praktikere innen de ulike fagområdene (Ibid). Som yrkesfaglærer mener jeg det er viktig at vi evner å se elevens progresjon i utdanningsløpet, slik at vi kan tilpasse

undervisningen opp mot elevens nivå. Jeg mener at vi på denne måten vil gi eleven større mulighet til å kjenne mestring og yrkesfaglig oppbygging.

4.3 Læringsteorier

Det finnes mange teorier på hvordan vi mennesker lærer, eller tar til oss ny kunnskap. Sosiokulturell læringsteori er en av flere, Lev Vygotsky (1896-1939) har mulig vært den som har inspirert den vestlige verden mest. Uten å gå for detaljert inn i hans teorier, mente Vygotsky at mennesker utviklet seg fra det sosiale og kollektive til det individuelle (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 67). Han bygget sin teori på at de problemer som barn bare kan løse handlingsmessig i et sosialt fellesskap, vil kunne løse de samme problemene alene senere. Læring er deltakelse i sosiale fellesskaper (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 67). Hvordan læring skjer og hvordan den kan forstås gjennom ulike teoretiske perspektiver, er et stort fagfelt. Ser vi isolert sett på denne studien, hvor elevene samhandler med hverandre på verksted og klasserom, vil læring skje i en sosial kontekst.

4.3.1 Modell-Læring

Ifølge Wenger (2004) er kunnskap som konstrueres gjennom praktiske aktiviteter i samhandling med flere, omtalt som sosiale praksiser (Wenger, 2004, s. 15). Albert Bandura (1965) utviklet sosial læringsteori (Bandura, 2000, sitert i Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 58). Det ble det rettet fokus på at læring er et sosialt fenomen der kunnskap konstrueres gjennom praktiske aktiviteter og samhandling med andre. Ifølge Bandura (Ibid) skjer læring ved observasjon av andres adferd og konsekvensene av denne adferden. Modeller har en sentral rolle i denne læreprosessen som kalles modell-læring. Bandura (2000, sitert i Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 58) har kommet fram til at det er fire betingelser som må være innfridd for at modell-læring skal skje. Dette er *oppmerksomhet, prosessering av informasjon, motivasjon og potensiale* til å utføre adferden (Ibid). Oppmerksomhet rettes mot modellen og dens adferd, det er avgjørende at individet følger med på hva modellen gjør, for eksempel at yrkesfaglæreren viser en spesifikk arbeidsmetode. Prosessering av informasjonen innebærer hvordan individet klarer å forstå hva som blir gjort og hvorfor det blir gjort, deretter om individet klarer å kopiere denne adferden (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 58). Det er samtidig en viktig faktor at individet er motivert til å delta i modell-læringen, og at hen ser behovet for å lære. Den siste av de fire betingelsene er potensiale, her vil individets utviklingsnivå, tidligere kunnskaper og ferdigheter være med på å forme modell-læringen (Ibid). Skaalvik & Skaalvik (2021) påpeker at ifølge Bandura må modell-læringen tilpasses den enkeltes individs forutsetninger. Ser vi denne teorien opp mot det som skjer i klasserommet eller på verksted, kan vi tenke at elevene ser både på lærere, veiledere og sine medelever, som modeller for egen læring.

4.3.2 Hvordan læring oppstår

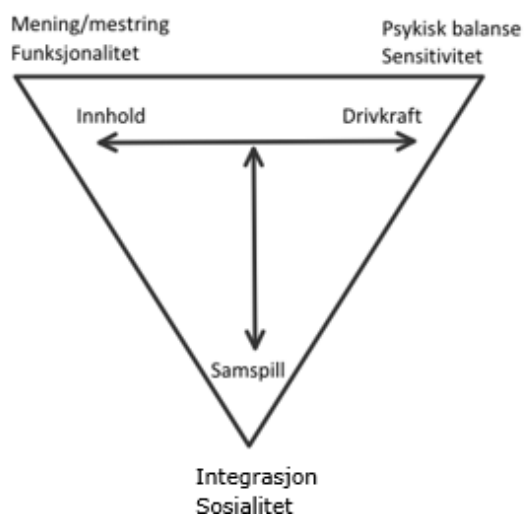
Når elevene kommer på vg1 BA, vil en god del av disse elevene allerede ha en klar retning for hvilket yrke de ønsker, men det vil også være en del elever som ikke har en like klar vei foran seg. Mange vet ikke om de forskjellige yrkene som bransjen tilbyr.

Denne kunnskapen må tilrettelegges for læring, slik at elevene kan foreta reflekterte yrkesvalg.

Dersom en skal prøve å se på hvordan læring oppstår, og prøve å tolke forståelsen av denne teorien, kan man støtte seg til Illeris (2012). Ifølge Illeris er lærling en kompleks og omfattende prosess som fører til varig endring hos individet (Illeris, 2012, s. 43).

Illeris understreker at all læring skjer innenfor en ytre ramme av samfunnsmessige forhold som er avgjørende for at læringsmulighetene skal finne sted. Dette betyr at forståelsen av læring ikke kan skilles fra de sosiale kontekstene det foregår i (Ibid). Slike kontekster kan omfatte sosiale prosesser, kompetanseutvikling og ulike tilnærminger til hvordan man tilegner seg kunnskap. Illeris viser til teorien om at læring skjer i samhandling med andre mennesker, det inkluderes flere komponenter som samlet gir en sosial deltagelse (Ibid).

Illeris understreker at selv om læring er en prosess som fører til varige endringer, er det ifølge Illeris tre sentrale dimensjoner som finner sted i læreprosessen. Dette er *innhold*, *drivkraft* og *samspill*. Disse dimensjonene utgjør det Illeris kaller «læringstrekanten» (Illeris, 2012, s. 47). *Innhold* vil være selve stoffet eller materialet som blir lært. Det kan være informasjon, ferdigheter eller konsepter som er relevant for lærings situasjonen. *Drivkraft* er motivasjonsfaktorene som driver læringen, denne spiller en viktig rolle for hvor effektivt en person kan absorbere og anvende ny kunnskap (Ibid). Dimensjonen *samspill* understreker viktigheten av interaksjon og sosialt samspill i læreprosessen. Læring skjer ikke isolert, men gjennom påvirkning og kommunikasjon med andre (Ibid).



Figur 4.2: Læringstrekanten (Illeris, 2012, s. 47)

Dette bidrar til et helhetlig bilde av læring, som ikke bare er begrenset til individets kognitive prosesser, men som også er nært knyttet til det sosiale (Ibid). Gjennom å forstå læring som en kompleks sammensetning av innhold, drivkraft og samspill, kan pedagogiske tilnærminger tilpasses for å optimalisere læringsprosessen (Ibid). Hvordan elevene samhandler med læreren og/eller medelevene i skolesituasjoner, eller praksisveiledere i bedrift, er ofte knyttet til selve innholdet i veiledningen. Dette kan vi se i sammenheng med innholdsdimensjonen. Illeris (2012) påpeker også at drivkraftdimensjonen spiller en avgjørende rolle i læreprosessen og er med på å danne grunnlaget for læringen. Dette betyr at følelser og motivasjon spiller en rolle i elevens læringsprosess (Ibid). For meg som yrkesfaglærer handler dette om hvordan elevene

individuell oppfatter læringsmiljøet, og elevens grad av medbestemmelse i opplæringen, som også vil bidra til hvorvidt elevene er motiverte. Ifølge Illeris (2012) er det avgjørende at eleven er engasjert i opplæringen for at effektiv læring skal finne sted. Hvordan elevene opplever undervisningen og dens innhold, vil være avhengig av hvordan opplæringen blir presentert (Ibid). Ved å tolke læringstrekantens tre dimensjoner, vil vi kunne se at innholdsdimensjonen løfter fram hvordan elevens opplevelse av samspill mellom yrkesfaglærer og medelever kan påvirke at læring skjer. Det er essensielt at opplæringen må ha et innhold som eleven finner relevant og interessant. Det må gi mening for eleven, slik at de finner engasjementet i selve læreprosessen. Videre er det avgjørende at elevene opplever mestring og progresjon i oppgaven de utfører. Dette kan bidra til å skape en indre motivasjon og drivkraft hos elevene, deres fornyede kunnskap kan da bli en del av deres personlige mål for opplæringen (Ibid). Illeris (2012) fremhever viktigheten av elevens tidligere erfaring i den eksakte læringsprosessen, denne erfaringen kan danne grunnlaget for hva elevene lærer og hvordan de reagerer på ny kunnskap. Følelser og lærelyst vil kunne spille en rolle i elevens motivasjon. Selv om undervisningen er lik for hele klassen, vil den kunne oppfattes forskjellig og individuelt for den enkelte elev (Ibid). Det er derfor nødvendig at yrkesfaglæreren evner å kunne tilpasse sin veiledning til den enkeltes elevs behov, da basert på deres erfaring og bakgrunn (Ibid). Ved å tilpasse sin veiledning og støtte, kan yrkesfaglæreren bidra til å skape en gunstig læringsopplevelse for elevene. Dette kan igjen bidra til å styrke deres motivasjon og fremme god læring.

Ifølge Illeris (2017) har vi mennesker ofte med oss en kunnskap eller en viss forforståelse av det vi har lært og det vi skal lære. Vi har med oss noe kunnskap som ligger lagret i våre tanker, Illeris velger å kalle dette «skjemaer» som ligger lagret (Illeris, 2017, s. 23). Sammenhengen mellom disse eksisterende skjemaer og de nye impulsene som blir etablert velger Illeris (2017) å dele inn i fire læringstyper. Dette er *kumulativt*, *assimilativ*, *akkomodativ* og *transformativ læring* (Ibid). For å kunne forstå hva dette innebærer, måten vi lærer på, og hvordan våre elever setter ny kunnskap i sammenheng med tidligere erfaringer, kan vi tilpasse vår undervisning på en slik måte at eleven opplever undervisningen som relevant for sitt utdanningsløp.

Kumulativ læring er en læringstilstand der individet mangler et etablert rammeverk av tidligere kunnskap, noe som gjør det vanskelig å knytte nye impulser til eksisterende forståelse (Illeris, 2017, s. 23). I denne tilstanden må det dannes helt nye «skjemaer» eller mentale strukturer for å integrere den nye informasjonen (Ibid). Resultatet er at den nye kunnskapen ofte forblir isolert og eleven ikke evner å trekke denne fram, med mindre hen står ovenfor en lignende situasjon senere.

Assimilativ læring er kanskje den vanligste formen for læring som forekommer i det daglige livet. Nye impulser og kunnskaper kan enkelt integreres i allerede etablerte «skjemaer» (Ibid). Denne typen læring tillater en jevn integrering av ny informasjon, og det er ifølge Illeris (2017), grunnlaget for mye av den formelle utdanningen og akademisk læring, der nye ideer bygges på allerede etablert forståelse.

Akkomodativ læring er en mer utfordrende læringstype. Ifølge Illeris (2017) oppstår denne læringstilstanden når eleven står ovenfor nye situasjoner eller problemer som ikke umiddelbart passer inn i deres eksisterende forståelse eller lagrede «skjemaer» (Ibid). For å tilpasse seg denne nye kunnskapen, må eleven mobilisere ekstra mental energi og innsats for å forstå, samt integrere den (Illeris, 2017, s. 23). Ifølge Illeris (2017) krever denne typen læring mer grundig bearbeidelse av informasjonen for å tilpasse seg den

situasjonen som eleven står i. Dette vil derfor være en læringstype som ofte unngås. Men samtidig er dette en læringstype som bidrar til egenskaper som overblikk, fleksibilitet og kreativitet (Ibid).

Transformativ læring er nok den mest inngripende formen for læring, hvor eleven ikke bare integrerer ny kunnskap i eksisterende skjemaer, men evner å omstrukturere og transformere allerede lagrede «skjemaer» på en slik måte at eleven opplever en ny klar forståelse og en dypere innsikt i en situasjon, eller problemstilling (Ibid). Dette krever ofte en høy grad av refleksjon, kritisk tenkning og kreativ problemløsning (Illeris, 2017, s. 24). Som yrkesfaglærer og matematikklærer, tenker jeg at denne type læring kan oppstå når eleven har gjennomgått teoretisk matematikk, og klarer å gjenskape denne teorien i praktiske yrkesoppgaver på verksted. Jeg har opplevd slike aha-opplevelser, elevene erfarer at det bare «løsner» og de ser for seg løsningen på oppgaven. For eleven oppleves gjerne dette som en «mestringsboost».

Ser man på disse fire begrepene samlet opp mot undervisningen i BA-fagene på vg1, kan en tenke seg at mye av den kunnskapen som elevene får innenfor byggetekniske detaljer, ikke nødvendigvis gir elevene en forståelse av sammenheng, men at denne kunnskapen må bygges på trinn for trinn, slik at eleven kan ta selvstendige valg i en liknende situasjon.

4.3.3 Når læring ikke finner sted

Det kan forekomme situasjoner der læring ikke finner sted, bakgrunnen til dette kan være mange. Ofte er dette basert på den enkeltes individs forforståelse, det kan skapes motforestillinger til å ta imot den nye kunnskapen. Læringsteoretikeren Peter Jarvis (1998, sitert i Illeris, 2012, s. 188), har sett nærmere på dette temaet, når ikke-læring finner sted. Jarvis har valgt å kategorisere dette inn i tre deler, dette er *forforståelse*, *ikke-overveielse* og *avvisning*. Dersom individet allerede sitter inne med en forforståelse av det temaet som skal læres, kan dette bidra til at de ikke legger merke til ny informasjon som kan tilføres, og ny læring finner ikke sted. I andre situasjoner kan individet kanskje registrere den nye informasjonen som blir gitt, men velger å ignorere den (*ikke-overveielse*). Videre sier Jarvis at dette kan blant annet skyldes frykt for konsekvensene av den nye kunnskapen, eller rett og slett mangel på tid til å reflektere over den. Den siste kategorien er *avvisning*, dette oppstår når en person bevisst velger å ikke ta til seg noe nytt innenfor en bestemt kontekst eller situasjon (Jarvis, 1998, sitert i Illeris, 2012, s. 188). En kan nok tenke seg at disse barrierene til ny kunnskap kan gi et grunnlag for feillæring. Dette vil si at den formidlede kunnskapen og dens innhold ikke mottas i samme grad hos mottakeren som den ble formidlet. Kunnskapen blir da omtolket, slik at feil og misforståelser oppstår. Grunnen til dette kan være mange, men om eleven er mindre motivert for den nye lærdommen og interessen for temaet ikke er til stede, vil dette kunne bidra til mindre fokus og konsentrasjon hos eleven.

En kan se for oss en læringssituasjon på verksted, der eleven ikke har noen interesse for temaet som det undervises i. Læreren vil da stå ovenfor en utfordring hvor informasjon som formidles kan gå tapt mellom lærer og elev. Det er derfor viktig at læreren er oppmerksom på disse mulige hindringene for læring, og evner å tilpasse undervisningsmetoden for å engasjere elevene og motivere dem til å lære til tross av eventuelle barrierer de måtte møte. Men i en undervisningssituasjon der elevene ikke har interesse for det faget eller yrket som læreren underviser i, vil *avvisning av ny læring*

kunne oppstå. En vil da stå i en situasjon som er destruktiv for både elev og lærer. Det vil det være særdeles viktig at det god dialog mellom lærer og elev, samt at det gis rom for elevmedvirkning til å kunne påvirke egen undervisning.

4.3.4 Vurdering

Vurdering er en viktig del i elevens læring, formativ vurdering vil kunne bidra til motivasjon og mestring. Det er essensielt at eleven får tilbakemeldinger på de oppgaver og øvelser som eleven gjennomfører. Formativ vurdering som er vurdering for læring, altså den vurderingen som eleven får underveis i arbeidsprosessen, vil gi eleven mulighet til å reflektere over egen læring og gjøre nødvendige tiltak for å mestre oppgaven. Dette vil kunne hjelpe eleven til å bygge selvtillit og styrke elevens egenvurdering (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 223). Eleven må også få mulighet til å reflektere over egen arbeidsprosess, dette kan styrkes med at eleven får muligheten til å vurdere eget arbeid sammen med læreren.

Skolen skal bidra til at elevene reflekterer over sin egen læring, forstår sine egne læringsprosesser og tilegner seg kunnskap på selvstendig vis.

Å lære å lære (Kunnskapsdepartement, 2017)

4.4 Oppsummering

Med bakgrunn i overnevnte teorier om læring, mener jeg det er viktig at lærere er klar over de muligheter og hindringer som ligger til grunn for god læring. Det viser seg at den kunnskapen som elevene har med seg i starten av vg1 BA, danner grunnlaget for videre læring. Elevmedvirkning bidrar til deres faglige og personlige utvikling. Å gi elevene mulighet til å delta aktivt i beslutningsprosesser knyttet til deres egen interesse kan styrke deres autonomi og engasjement. Dette underbygger viktigheten av å fundamentere praksisnær undervisning som reflekterer elevenes yrkesinteresser, framfor å gi en undervisning som er basert på den enkelte yrkesfaglærers kompetanse. Eleven må få mulighet til interessedifferensiert undervisning, dette vil gjøre seg gjeldende på vg1 BA der vi møter elever med ulike yrkesinteresser. Dette viser at lærerne alltid må etterstrebe en undervisning som gir faglig god læring for den enkelte elev. Jeg vurderer at denne teorien om læring vil være aktuell i min studie, jeg vil studere hvordan elevene erfarer læringen på vg1 BA, og hvorvidt de finner denne relevant for egen yrkesretning.

5.0 Metode og design

Formålet med denne studien er å belyse hvordan elevene på vg1 BA erfarer første året med programfag og YFF. Jeg skal prøve å besvare problemstillingen:

«Hvordan erfarer elever ved vg1 bygg- og anleggsteknikk programfagsundervisningen og yrkesfaglig fordypning i lys av sine individuelle yrkesinteresser, og hvordan bidrar denne erfaringen til å trygge deres valg av yrke til vg2?»

Jeg har et epistemologisk ståsted innenfor sosialkonstruksjonismen, der troen på at mennesker danner sin kunnskap i sosiale interaksjoner og kulturelle kontekster. Sosialkonstruksjonismen tar utgangspunkt i at mennesker tolker og forstår verden basert på sine egne erfaringer, kulturelle verdier og sosiale normer. Denne kunnskapen dannes i samhandling med andre mennesker (Brinkkjær & Høyen, 2020, s. 171).

Det første steget i studien er å klargjøre hvilket fenomen som skal studeres og hvilken teoretiske perspektiver som skal legges til grunn. Ifølge Kvarv (2021, s. 50) er ikke vitenskapelige metoder noe mål i seg selv, men et verktøy i et formålsrettet undersøkelsesopplegg. Dette vil danne grunnlaget for de valg av metoder som er mest hensiktsmessig for å studere fenomenet på en god og pålitelig måte. Metodevalget vil derfor være nøye begrunnet basert på problemstillingen og studiens målsetning. Jeg vil også gi en beskrivelse av hvordan data ble innsamlet og analysert. Dette vil inkludere utvalg av informanter og bruk av intervju som metodisk tilnærming. Jeg vil også komme inn på forskningsetikk og etiske retningslinjer som jeg etterstrebet i denne studien.

For å tilnærme meg dette, har jeg valgt en utforskende metode, basert på en kvalitativ forskningsstrategi. Jeg har valgt å bruke semistrukturert fokusgruppeintervju, dette vil jeg komme nærmere inn på i dette kapitlet. Ifølge Thagaard (2018, s. 11) er kvalitativ forskningsmetode der vi oppnår en forståelse av sosiale fenomener, metoden er preget av en nær kontakt mellom forsker og deltakere. Dette kan vi se på som en induktiv tilnærming, når forskeren setter seg inn i informantens opplevelser og handlinger, gjerne gjennom observasjon og/eller intervju, for deretter å analysere dette (Ibid). I denne studien ønsker jeg som nevnt å benytte intervju, hvor nærhet til informantene er sentralt. Jeg ønsker å studere elevenes egne erfaringer med yrkesfaglig undervisning og hvordan denne erfaring blir opplevd, og hvorvidt dette bidrar til å trygge deres videre valg i utdanningsløpet. Forskningsdesignet vil ha en fenomenologisk hermeneutisk tilnærming til problemstillingen. Fenomenologisk forskning er ifølge Edmund Husserl (u.å, sitert i Kvarv, 2021, s. 96) å studere bevissthetskulturer, førstepersons erfaringer i en gitt handling. Det fenomenologiske perspektivet retter fokus mot hvordan mennesker opplever og forstår sin egen situasjon og hverdagsliv, i dette tilfellet hvordan elevene selv opplever egen situasjon, da sett fra deres synspunkt. Hermeneutikk på sin side handler om tolkning gjennom en forforståelse, gjerne gjennom teori på et spesielt tema. Ifølge Kvarv (2021, s. 83) handler hermeneutikk om å kunne fange opp og tolke individets forståelse innenfor et bredere teoretisk rammeverk, det påpekes at forforståelsen danner en grovt tilhugget tolkning av det fenomenet vi har foran oss.

5.1 Intervju som metode

I kvalitative forskningstradisjoner starter gjerne den forskende samtalen med et intervju, hensikten er å prøve å forstå en situasjon. Dette er avgjørende siden informantens perspektiver kan bidra til svar på forskerens problemstilling (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). Når forskeren søker å belyse menneskers erfaringer, utforske deres opplevelser da i sammenheng med mer vitenskapelige forklaringer på ulike fenomener, vil kvalitativ metode gjøre seg gjeldende (Ibid). Kvalitativ forskning, der intervju brukes for å komme nærmere inn på informantens erfaringer, vil kunne bidra til å etablere en bro mellom kjent kunnskap og det ukjente. Dette skjer da gjennom systematisk innsamling av relevant praksisnær informasjon, noe som kvalitativ metode vil kunne gi forskeren (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). Ved å benytte kvalitativt forskningsintervju vil jeg som forsker få mulighet å dykke ned i informantens verden, og se hvordan denne oppleves fra hans ståsted. Jeg vil kunne avdekke betydningen av deres erfaringer og studere deres individuelle opplevelser av sin opplevde verden, før en prøver å sette dette opp mot vitenskapelige forklaringer (Ibid). Kjernen i kvalitativ forskning ligger med andre ord i å prøve å tolke hvordan mennesker beskriver sine opplevelser og uttrykker sine handlinger (Ibid).

Det er viktig å erkjenne at intervjuobjektet, også kalt informanten, ikke eksisterer isolert fra påvirkninger utenfra. De vil også være formet av diskurser, maktrelasjoner, ideologier og oppfatninger som påvirker deres valg og handlinger (Ibid). Dette medfører at vi må være klar over at informanten ikke vil være en helt uavhengig og objektiv kilde, men snarere et produkt av sine omgivelser som kan påvirke hva de velger å snakke om og hvordan de formulerer seg (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 21). Med dette i tankene vil det være viktig at gjennomføringen av et slikt kvalitativt forskningsintervju vil kreve en bevissthet fra meg som intervjuer på den komplekse dynamikken som preger samspillet mellom intervjuer og informant. Jeg må bevege meg med en sensitiv tilnærming for å komme i posisjon til informantene og deres subjektive perspektiv.

Gjennom grundig analyse og tolkning av intervjuene kan jeg som forsker få innsikt i både individuelle opplevelser og samfunnsmessige strukturer som former disse opplevelsene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 21).

5.1.1 Forforståelse

Som forsker har jeg allerede noen tanker og ideer rundt det jeg ønsker å studere. Jeg har dannet meg en forforståelse rundt den teorien og den erfaringen jeg har gjort meg som yrkesfaglærer. Denne forforståelsen må jeg være bevisst når jeg går inn i samtale med informantene, slik at jeg ikke trekker forhastede konklusjoner, men opptre så objektivt som mulig. Ifølge den tyske filosofen Hans-Georg Gadamer (1900-2002) har alle en forforståelse, ingen starter på null, dette medfører at en må være bevisst når en går inn i samtale med informantene, og prøve å være så nøytral og objektiv som mulig (Gadamer, u.å, sitert i Fuglseth, 2018, s. 258). Det vil være essensielt at det er informantens opplevelser som kommer klart fram i intervjuet. I dialog mellom meg som forsker og informantene, vil det være en sannsynlighet for at egen forforståelse og den aktuelle teorien om fenomenet som skal forskes på, kan påvirke data. Det vil derfor være viktig at jeg er bevisst egen forforståelse og ikke lar dette styre tolkningen i en ubevisst ønsket retning.

5.1.2 Fenomenologi

Fenomenologi betyr læren om det som viser seg (Brinkkjær & Høyen, 2020, s. 95), når man studerer hvordan en persons egne erfaringer oppleves og erfares. Fenomenologien tar utgangspunkt i en antakelse om at realiteten er slik folk oppfatter den (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Det er dermed den subjektive opplevelsen og den personlige tolkningen som er viktig. Sentrale temaer innenfor fenomenologien inkluderer bevissthet, persepsjon (oppfatning av sansepåvirkning), kroppslighet, tid, rom, intersubjektivitet (det som er felles for to eller flere subjekter) og mening (Brinkkjær & Høyen, 2020, s. 95). Innen kvalitativ forskning, kan vi se på fenomenologi som et begrep som retter en interesse for å forstå sosiale fenomener fra informantenes egne perspektiver (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 47). Det handler om å beskrive verden slik den oppleves, sett fra informantens erfaring. Det er derfor viktig at vi har denne åpne fenomenologiske tilnærmingen når vi skal analysere intervjuer og betydningen av de opplevde fenomener i hverdagslivet.

Jeg ønsker å vite noe om fenomenet som påvirker elevene, hvordan elevene erfarer den opplæringen som blir gitt. Hvordan kan så fenomenet bli fortolket? Fenomenologi nærmer seg hermeneutikken når den blir fortolkende og ikke bare beskrivende.

5.1.3 Hermeneutikk

Hermeneutikk betyr tolkning, forklaring og oversettelse. Hvordan kunne forstå menneskeskapte ting sett i lys av historiske sammenheng de ble konstruert i (Brinkkjær & Høyen, 2020, s. 79). Hermeneutikken setter søkelys på hvordan vi kan tolke og forstå fenomener i en situasjon eller handling på en meningsfull måte. Sentrale spørsmål innen hermeneutikken inkluderer hvordan tolkning og forståelse skjer, hvordan forståelsen kan være avhengig av kulturelle og historiske kontekster, og hvordan tolkning kan påvirkes av vår egen bakgrunn. Hermeneutikken foreskriver med andre ord ikke en bestemt forskningspraksis som gir retningslinjer for fortolkninger (Thagaard, 2018, s. 37). Vi har alle en forforståelse når vi møter forskjellige situasjoner. Ingen prosess er uten forforståelse, vi har gjerne med oss et «bilde» av hvordan vi tror eller mener at en gitt situasjon kan forstås, vi møter med andre ord aldri en situasjon helt «naken» (Brinkkjær & Høyen, 2020, s. 85). Som forsker er det viktig at vi er bevisst den hermeneutiske arbeidsprosessen i vår tolkning og at den til en viss grad vil styre et visst antall ubevisste antakelser som kan sees på som en forståelseshorisont (Kvarv, 2021, s. 83). Vi begynner gjerne vår forforståelse av et fenomen ved å danne en tilnærmet tolkning, da basert på våre tidligere erfaringer og kunnskaper. Denne tolkningen fungerer som et grovere kart som veileder oss når vi leter i detaljene. Når vi kommer til funn, kan vi oppdage at våre første antakelser enten bekreftes eller må justeres, basert på de konkrete detaljene vi observerer (Kvarv, 2021, s. 89). Denne prosessen med å tolke og revurdere er basert på Gadammers (2004, sitert i Fuglseth, 2018, s. 258) teori og den hermeneutiske sirkelen, hvor vi stadig veksler mellom å betrakte helheten og analysere delene for å få en dypere forståelse av et fenomen. Dette forteller meg som forsker at jeg må være bevisst på egen forforståelse da dette vil kunne prege min måte å nærme meg mine funn på.

5.2 Datainnsamling

Intervju er en kunnskapsproduksjonsprosess, med dette mener Kvale og Brinkmann (2015, s. 26) at kunnskapen skapes sammen med intervjuer og informanter. I denne studien ønsker jeg en større forståelse av elevens erfaring av programfagsundervisningen og YFF. Hvordan erfarer elevene på vg1 autonomi og faglige relevans i programfagene, finner de denne undervisningen interessant for eget yrkesvalg, eller erfarer de den som bortkastet og lite motiverende? Hva med YFF? Bidrar denne til å gjøre elevene tryggere i sitt yrkesvalg, eller skaper den forvirring og usikkerhet?

Jeg vil i dette kapitlet komme nærmere inn på utvalg av informanter, prosessen rundt arbeidet med intervjuguiden og hvordan intervjuet ble gjennomført. I slutten av dette kapitlet vil jeg komme inn på prosessen med analysen av empiriske data.

5.2.1 Framgangsmåten innenfor fenomenologisk metode

Innenfor fenomenologisk metode, er det ifølge Creswell (1998, sitert i Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 100) flere viktige steg som bør følges. Det første steget er *forberedelser*. Her ligger undringen til meg som forsker, og min forforståelse innenfor det tema som jeg ønsker å studere. Ifølge Christoffersen og Johannessen (2012, s. 100) prøver forskeren å ta på seg «forståelsesbriller» til de menneskene hen studerer. Det er under dette punktet problemstillingen formuleres slik at den rettes mot det fenomenet som skal studeres.

Det neste steget er *datainnsamling*. Intervju som metode vil gjøre seg gjeldende, der forskeren prøver å få førstehåndsopplysning fra informantene om hvordan de opplever de fenomener som de omgir seg med. Forskeren må prøve å forstå eget tolkningsmønster (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 100).

Når forskeren så leser innsamlet datamateriale, må dette gjøres fortolkende, en prøver å få informantens egne opplevelser fram, dette steget er analysedelen (Ibid). Ifølge Malterud (2003, sitert i Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 100) vil analyse av meningsinnhold kunne deles inn i fire deler. En må danne seg et helhetsinntrykk av innsamlet data. Det er viktig at en ikke fortaper seg i detaljer, men prøver å trekke med seg det mest relevante av informasjon som ligger i den innsamlete dataen (Ibid). Det neste steget er *koder, kategorier og begreper*. Koding av data er en vanlig fremgangsmåte i kvalitativ analyse (Thagaard, 2018, s. 153). Koder kan gjerne bestå av ett eller flere ord, men forskeren velger selv hva som er best egnet for å fremheve meningsinnholdet (Ibid). Når vi da *kategoriserer* data, må vi passe på at vi ikke utelukker for andre perspektiver. Når koder kategoriseres mot begreper er det viktig at disse kategoriene er i samsvar med de kategoriene som informantene benytter seg av (Ibid). Det er samtidig viktig å påpeke at kategorisering av data, satt opp mot *begreper* vil bidra til å organisere innsamlet data på en strukturert måte (Ibid). Som forsker vil jeg nå kunne sitte igjen med et større meningsinnhold i datamaterialet, der sammenhenger og perspektiver kan tolkes og forstås (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 102).

5.2.2 Fokusgruppeintervju

Innenfor kvalitativ forskning er det flere varianter av intervjumetoder en kan velge mellom, hvilken metode en velger vil som regel være basert på hvilken kunnskap en

ønsker å studere. Det vil også være et valg utfra intervjupersonens personlige ferdighet, ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 172) kan dette sees i sammenlikning med en håndverker som trenger forskjellige type verktøy, alt utfra hvilket formål som skal dekkes.

Da jeg i min studie ønsker å studere elevenes egne opplevelser og tanker rundt egen undervisning, ser jeg at innhenting av data i form av tekst og tale vil være en god måte å tilnærme meg problemstillingen på. Dette medfører at kvalitativt forskningsintervju vil være gjeldende, da nærmere bestemt semistrukturert fokusgruppeintervju. Grunnen til at jeg velger denne intervjuformen, er at de informantene jeg ønsker å studere er unge personer, gjerne ikke eldre enn 15-16 år. De er i startfasen av sitt utdanningsvalg på vg1 BA. Informantene kan med tanke på sin unge alder, føle seg usikker til å snakke fritt om det temaet som jeg ønsker å studere. Det kan derfor oppleves som tryggere å sitte sammen med andre (Tjora, 2021, s.137). Dette også skape en debatt i gruppen, der flere synspunkter kan komme fram (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 179). Jeg som intervjuer vil holde en viss retningslinje i prosessen, hvor det foreligger en intervjuguide, men jeg ønsker at det skal være en lett og god atmosfære, slik at informantene våger å komme med egne synspunkter. Men en må også ha en viss styring dersom det oppstår sterke meninger om et tema, da det kan oppleves som vanskelig å komme med avvikende synspunkter som går imot disse meningene (Thagaard, 2018, s. 92). For at jeg som forsker skal fokusere på informantene og deres verbale og nonverbale språk, vil jeg bruke lydopptak, dette med diktafon som er en egen applikasjon levert av nettskjema (*Nettskjema*, u.å.). Dette vil forenkle prosessen rundt intervjuet på en slik måte at jeg ikke forstyrrer ved å sitte å notere hva som blir sagt, men kan vie min oppmerksomhet på informantene.

5.2.3 Deltakere og kontekst

Basert på studiens problemstilling ble det gjort vurdering på utvalgets størrelse og representativitet. Det var en viktig faktor at valget av informanter var personer som satt inne med erfaringer av det fenomenet som jeg ønsket å studere, samt at utvalget representerte en normalfordeling av elever på den yrkesfagskolen som ville delta i min forskning, jeg tenker da på at informantene representerer en ordinær populasjon.

Jeg planla opprinnelig å intervju 6-8 elever og 2 lærere ved en yrkesfagskole, men for at forskningen skulle inneha en styrket validitet, valgte jeg å utføre intervjuet ved to forskjellige skoler. Det ble valgt en skole nord i landet og en skole sør i landet, dette for å få en bred geografisk spredning. Samtidig måtte jeg ta hensyn til at antall deltakere ikke bør være større enn at det er mulig å gjennomføre omfattende analyser, dette da denne typen analyse er både tid- og ressurskrevende (Thagaard, 2018, s. 59).

Studiens utvalg består av 14 elever og 4 lærere, da fordelt på 2 videregående skoler som tilbyr bygg- og anleggsteknikk vg1. Begge skolene ligger utenfor bynære områder. Jeg vil kun vise til skolenes tilbud innenfor bygg- og anleggsteknikk, dette for å ivareta informantenes anonymitet.

Skole A består av flere avdelinger og har cirka 400 elever fordelt på skolens utdanningsprogram.

Skolen har 2 klasser på vg1 bygg- og anleggsteknikk, da med 30 elever samlet. Skolen tilbyr tømrerfaget og anleggsteknikk som vg2-tilbud. Det er 1 klasse tømrer og 1 klasse

anleggsteknikk, 30 elever samlet, dette utgjør 60 elever totalt som følger skolens utdanningstilbud innenfor bygg- og anleggsfagene.

Skole B består av et hovedbygg, det er cirka 300 elever fordelt på skolens utdanningsprogram.

Denne skolen har 2 klasser på vg1 bygg- og anleggsteknikk, 30 elever samlet. Skolen tilbyr tømrerfaget og anleggsteknikk (landslinje) som vg2-tilbud. Det er 1 klasse tømrer og 3 klasser anleggsteknikk, cirka 45 elever samlet, dette utgjør cirka 75 elever totalt som følger skolens utdanningstilbud innenfor bygg- og anleggsfag.

Intervjuet ble utført i slutten av første termin. Jeg valgte dette da klassene ved skolene har fått «satt» seg, og de har gjort seg en erfaring med undervisningen ved skolen. Dette er også basert på at det kanskje ville være enklere få i gang den gode samtalene mellom elevene, der de mest sannsynlig er sosialt samlet som gruppe.

5.2.4 Intervjuguide

Intervjuguiden ble utarbeidet litt ut i studien, siden jeg først vurderte å lage et spørreskjema som skulle sendes ut til informantene i forkant av intervjuet. Etter en grundig vurdering, kom jeg fram til at jeg ønsket å basere min forskning på direkte møte med informantene, og derfor ble fokuset rettet mot intervjuguiden og dens oppbygning. Til forskjell fra et spørreskjema, hvor spørsmålene er nøye formulert, kan en intervjuguide være stikkordsbasert (Tjora, 2021, s. 167). Med tanke på at jeg som forsker skulle gjennomføre en kvalitativ studie med informanter som ikke var eldre enn 15-16 år, var det essensielt viktig at presentasjonen av intervjuet og hvordan det var tenkt gjennomført, måtte være nøye planlagt. Intervjuguiden ble derfor satt opp med stikkord til innledningen av intervjuet. Dette for at jeg ikke skulle glemme å sørge for at informantene skulle føle seg ivaretatt. Presentasjon av meg selv å informere om hva jeg ønsket å studere nærmere. Ikke minst hvilken konsekvens det vil ha for informantene å delta på denne studien. Må også gi en grundig forklaring på hvordan jeg som forsker behandler datamaterialer og ivaretagelse av informantenes anonymitet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 80). Da innledningen i intervjuguiden var kvalitetssikret, ble det fokusert på å lage spørsmål som ville bidra til å belyse studiens tema. Jeg valgte i denne sammenheng å utarbeide komplette spørsmål, dette kan tolkes som en strukturert intervjuguide der det ikke legges opp til den frie samtalen mellom forsker og informanter. Ifølge Tjora (2021, s. 167) kan en intervjuguide inneholde en liste over mindre strukturerte spørsmål, gjerne stikkord, men den kan også være satt opp med fullstendige ferdige utformet spørsmål. Personlig følte jeg det som en trygghet å lage en intervjuguide med komplette spørsmål. Disse spørsmålene ble satt opp i grupperte deler som omhandlet de temaene som jeg ønsket studere. Med andre ord ble intervjuguiden basert på en semistrukturert intervjuform, hvor intervjuguiden gav en ryddig oppsatt inndeling over de temaer som jeg ønsker at mine informanter skulle drøfte. Selv om intervjuguiden har en ryddig struktur, ville det være naturlig at rekkefølgen på spørsmålene kunne variere, da ettersom utviklingen i gjennomføringen av intervjuet og informantenes svar og drøfting seg imellom, ville åpne for nye oppfølgingsspørsmål. Dette er også ifølge Christoffersen og Johannessen (2012, s. 80) en naturlig prosess i gjennomføringen av intervju, forskeren har en struktur på spørsmålene, men hvorvidt rekkefølgen på disse følges, vil kunne tilpasses etter intervjuets utvikling.

5.2.5 Innhenting av tillatelse hos Sikt

Da jeg gjennomfører en kvalitativ studie og skal intervju informanter, innebærer dette blant annet bruk av lydopptak. I den sammenheng måtte det innhentes tillatelse hos Sikt (tidligere Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste as). Sikt er personverntjenesten for forskning, de tilbyr ivaretagelse av personvern og datasikkerhet i forskningsprosjekter (*Personverntjenester for forskning | Sikt*, u.å.). NTNU har samarbeid med Sikt, noe som forenkler søknadsprosessen for studenter. Søknaden for denne studien ble levert inn i god tid før intervjuet ble gjennomført, dette for at det ikke skulle bli unødvendig oppholdelse av gjennomføring av intervju.

5.2.6 Gjennomføring av intervju

Med tanke på forskningens problemstilling og fokus på validitet i forskningen, ønsket jeg ikke å bruke elever ved egen skole, men gjennomføre forskningen ved to andre videregående skoler, da med en større geografisk avstand mellom skolene. Dette medførte at jeg kunne komme i den situasjonen at det ville være vanskelig å få innpass ved utvalgte skoler, spesielt da det er skoler som kan ha mange henvendelser i forskningsøyemed. Jeg gjorde noen strategiske valg, da jeg har et relativt stort kontaktnettverk med lærere. Valget av videregående skoler ble derfor gjort på bakgrunn av de skolene som jeg kjenner litt fra før og hvor jeg har kjennskap til lærere. Det var viktig at skolene ikke lå i bynære områder, da jeg ønsket å studere hvordan programfagsundervisningen og YFF var organisert ved skoler med mindre antall elever. Jeg valgte først å ta kontakt med skolens ledelse og presentere meg og forklare hva som var min intensjon og forskningsprosjektets problemstilling. Med tanke på at jeg kjente litt til skolens ansatte, ble det enklere å få tillatelse fra skolens ledelse. Yrkesfaglærerne ved skolene var meget behjelpelig til å få skolens elever til å stille opp som informanter. Jeg oversendte informasjon om studien på epost og vedla samtykkeskjema som elevene skulle signere. Kontaktpersonen ved den enkelte skole ordnet så med samtykke fra frivillige elever og avtalte tidspunkt for gjennomføringen av intervjuet. Dette gikk overraskende «knirkefritt».

Når tidspunktet for intervjuene var på plass, lastet jeg ned applikasjon for lydopptak på egen telefon. Det ble det brukt diktafon fra nettskjema (*Nettskjema*, u.å.). Dette er en nettbasert programvare, utviklet av universitetet i Oslo (UiO). Nettstedet tilbyr sikker lagring, som er i henhold til gjeldende regelverk og gir mulighet til å administrere allerede gjennomførte intervjuer. Når en bruker applikasjonen Diktafonen, vil en under intervjuet få mulighet til å ta opp samtalen, denne lagres og transkriberes automatisk på nettskjema sine egne servere.

5.2.6.1 Intervju ved skole nummer 1

Det første intervjuet ble gjennomført på en skole nord i landet, det var 7 elever fordelt på to vg1 klasser på BA, samt klassenes yrkesfaglærere. Denne skolen har to vg1 BA klasser og ligger i distriktet.

Intervjuet ble gjennomført en dag de hadde programfagsundervisning hele dagen. Jeg valgte å besøke skolen noen timer tidligere, i forkant av intervjuet, slik at jeg kunne observere elevene på verkstedet. Denne skolen hadde en stor verkstedsal hvor begge klassen hadde undervisning samtidig. Jeg presenterte meg foran alle elevene og forklart

hvem jeg var og hvorfor jeg ønsket å snakke med elevene. Elevene var meget høflige og viste meg sine øvelser på verkstedet. Den ene klassens lærer tildelte oss så et eget rom der vi kunne sitte uforstyrret for gjennomføring av intervjuet. Det ble brukt litt tid i forkant til å «bryte isen», dette for at elevene skulle bli trygge på meg som intervjuer og ikke minst trygge på hverandre i denne settingen. Jeg startet intervjuprosessen med å takke alle for at de ønsket å delta i studien og samlet inn allerede signerte samtykkeskjemaer. Det ble så grundig informert om hvordan lydopptak og annen innsamlet data ville bli behandlet, og at ingen data ville bli lagret på egen telefon. I tillegg ble det informert om muligheten til å trekke seg fra studien, dersom noen ønsket det. Det ble innhentet godkjenning fra alle informanter om at jeg kunne ta kontakt i ettertid, dersom det skulle være behov for innhenting av tilleggsopplysninger.

Dette var det første intervjuet som ble gjennomført i studien, og jeg gjorde noen erfaringer underveis. I forkant av intervjuet hadde jeg sett for meg en tenkt gjennomføring, men dette intervjuet ble ikke slik. Det var vanskelig å komme i gang med den gode løse praten, der informantene skulle komme med egne innspill og diskutere seg imellom. Det var for så vidt enkelt å få dem til å svare på de spørsmål som jeg hadde satt opp i intervjuguiden, men de kom ikke med så mange tilleggsdrøftinger. Jeg ble oppmerksom på at det i en periode ble jeg som snakket mest. Etter hvert begynte informantene å «løsne opp», det ble lettere å holde samtalen i gang, de drøftet litt for og imot egne utspill. I slutten av intervjuet ble informantene spurt om hvordan de opplevde denne situasjonen, og om de hadde noe de ønsket å tilføre som jeg kanskje ikke hadde løftet fram. Hele intervjuprosessen tok cirka 1,5 timer, og var sett under ett, en fin seanse.

Det ble ikke tid denne dagen til å gjennomføre intervju med yrkesfaglærerne, vi ble enige om å gjennomføre intervjuet på Teams en uke senere. Dette intervjuet gikk meget bra, lærerne som informanter svarte på spørsmålene som jeg hadde i intervjuguiden, i tillegg ble det en meget fin diskusjon, informantene drøftet seg imellom og løftet fram mange interessante synspunkter.

5.2.6.2 Intervju ved skole nummer 2

Intervju ved skole nummer to ble gjennomført en uke senere. Denne skolen har to vg1 BA klasser og ligger utenfor bynære områder og er plassert sør i landet.

Nå var det slik at jeg ønsket et utvalg fra begge vg1 klassene, men dessverre var det kun elever fra denne ene klassen som ønsket å delta. Jeg fikk da sju elever fra denne klassen som sa seg villig til å bidra. Kontaktlæreren hadde på forhånd innhentet tillatelse fra elevene.

Jeg avtalte med kontaktlæreren til den ene klassen at han plukket meg opp på vei til jobb, slik at jeg kunne få være sammen med klassen hele dagen. Vi hadde en lengre biltur på vei til skolen, da vi kom fram fikk jeg en omvisning på skolen og jeg fikk se verkstedlokalene og møte flere av skolens ansatte. Denne skolen har i hovedsak et større tømrerverksted og noen mindre verkstedlokaler, elevene jobber hovedsakelig sammen på mindre prosjekter hvor de setter sammen boder ol. Da jeg var på besøk, hadde den ene klassen et felles prosjekt der de satt sammen et søppelskur. Den andre klassen jobbet med betong og forskaling, de støpte ankerpunkt for båt, dette på bestilling fra privatpersoner. Denne dagen var de ikke på verksted, men jobbet med et tverrfaglig tema på klasserommet. Fikk mulighet til å presentere meg selv foran klassen som skulle delta på intervju med meg senere på dagen.

Kontaktlæreren avviste oss senere på dagen til et eget møterom hvor vi kunne sitte uforstyrret for gjennomføring av intervjuet. Også ved dette intervjuet ble det informert grundig om hva studien gikk ut på og at innsamlingen av data og deres anonymitet var ivarettatt. Det ble også informert om at de kunne trekkes seg når som helst fra studien.

Til sammenlikning med det første intervjuet jeg gjennomførte, merket jeg at det var enklere å få i gang den gode drøftingen med informantene, elevene diskuterte seg imellom hvordan de opplevde undervisningen. Jeg var også mer påpasselig med å gi elevene mer spillerom i samtalen, jeg lot dem styre mer av retningen denne tok. Personlig følte jeg at dette intervjuet gikk bedre, siden elevene også var trygge på hverandre.

Intervjuet med faglærerne ble gjennomført litt senere på dagen og ble opplevd som en konstruktiv samtale, de kom med mange gode og interessante innspill.

5.2.7 Transkribering

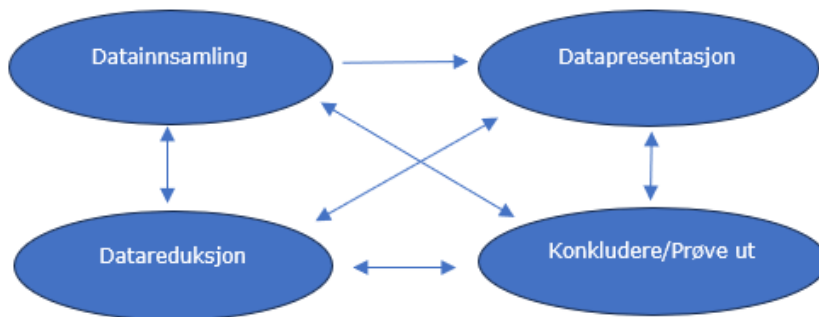
Intervjuguiden og dens spørsmål vil være retningsgivende for dataanalysen. Prosessen med å transkribere datamaterialet blir gjort fortløpende rett etter alle intervjuer, dette for at jeg skulle ha friskt i minnet, situasjonen og kroppsspråket til informantene. Denne studien er som nevnt utført ved to forskjellige skoler, derfor blir analysen gjort i to omganger, for så til slutt å sammenfatte data. Når jeg som forsker starter med analysen av empiriske data, må jeg først bryte ned det datamaterialet som er samlet inn, for å gjøre det tilgjengelig for analysen. Den første prosessen startet med transkribering. Dette er oversettelser av talespråk til skriftspråk (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Nå var allerede intervjuet transkribert på nettskjema.no, da jeg brukte applikasjonen diktafon. Men det var likevel nødvendig å korrekturlese denne transkriberingen, slik at jeg kunne legge inn situasjonsbeskrivelser, hvor det nonverbale språket (kroppsspråket) kan legges inn i teksten. Ifølge Thagaard (2018, s. 103) vil informantenes nonverbale språk kunne gi forskeren et klarere «bilde» av de meninger som kommer fram i intervjuet.

5.2.8 Analyse

Jeg har valgt en hermeneutisk tilnærming til empiriske data, vil dette si at jeg vil fortolke de tekster som kommer frem under intervjuet. Det er viktig å bli fortrolig med de data som er samlet inn, og prøve å danne et inntrykk av hvilken fenomener disse dataene gir (Thagaard, 2018, s. 151). Her vil det være viktig for studiens reliabilitet å sikre at lydopptaket omgjøres til tekst på best mulig måte og ikke forringes av tilfeldige feil og variasjoner i tolkningen. Transkriberingen blir utført kort tid etter intervjuet, da klarer en også å sette lydopptak i sammenheng med intervjusituasjon der kroppsspråk også vil være en medgivende faktor, dette vil da også bidra til å ivareta validiteten i analysen.

Neste steg vil være koding av teksten. Dette innebærer at man knytter nøkkelord til tekst (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 227). Ifølge Ringdal (2018, s. 252) er det ikke en standardisert teknikk i kvalitativ metode som en for eksempel kan finne i analyser av talldata, men det kreves en oversikt over de forskjellige modellene og teorier som ligger til grunn for å kunne gjøre faglige tolkninger. Da jeg retter transkriberingen opp mot spørsmålene i intervjuguiden, vil elevenes svar være sammenlikningsbare opp mot hverandre, og på tvers av skolene. Som nevnt vil analysen grupperes i flere omganger,

dette for å se om informantenes svar er sammenlikningsbare. Jeg vil basere min analysering på Miles og Huberman (1994, sitert i Ringdal, 2018, s. 252) sin framstilling av tekstdata. Denne metoden innebærer datareduksjon, datapresentasjon og konkludering (Ibid). Jeg som forsker vil da under hele denne prosessen gå frem og tilbake i de forskjellige leddene, jeg vil konkludere og forkaste konklusjonen, jeg kan da komme i den situasjonen at jeg må innhente mer informasjon, dette for at analysen viser en ny retning i studien, eller at jeg trenger mer data for å underbygge det jeg har kommet fram til i studien.



Figur 5.1: En interaktiv modell for analyse av kvalitative data (Miles & Huberman 1994, sitert i Ringdal, 2018)

5.2.9 Koding og gruppering av data

Tabellen under viser hvordan data fra intervju er blitt kategorisert etter tema og nøkkelord. Trekker inn sitater som er aktuell mot de temaer og nøkkelord som er basert på studiens forskningsspørsmål. Kvale og Brinkmann (2015, s. 226) viser til at koding innebærer at man knytter et eller flere nøkkelord til et tema, for identifisering av en uttalelse som skaper forutsetning for kvantifisering.

Tabell 5.1: Koding og gruppering av data

KODING - TEMA	Nøkkelord	Eksempel fra informantenes utsagn knyttet til nøkkelordene
Programfagsundervisning og egen yrkesinteresse	<ul style="list-style-type: none"> - Relevans - Mestring - Utforsking - Autonomi - Usikkerhet - Elevmedvirkning 	<p>«Jeg forventet at de tok oss inn for alle temaene (her snakker eleven om yrkene) liksom, det vi kan bli. Så vi finner ut hva vi liker best.»</p> <p>«Ja, jeg tenker jo å bli tømrer og liker dette faget, men vi vet jo ikke så mye om de andre fagene».</p> <p>«Men vi har jo bare hatt tømring inne på skolen, kjenner egentlig ikke de andre fagene noe særlig.»</p> <p>«Jeg ønsket jo at det skulle være mindre teori, og at vi fikk prøve oss på forskjellige praktiske oppgaver.»</p> <p>«Jeg har egentlig bestemt meg for å bli anleggsmaskinfører, men jeg synes jo det er interessant å se på hva de andre fagene er for noe.»</p> <p>«Jeg ønsker å bli rørlegger, men det er jo greit å prøve tømring, men ønsker jo rørfag.»</p>

		<p>«Men vi har jo hovedsakelig bare hatt tømring, jeg er veldig usikker på hva jeg ønsker.»</p> <p>«Jeg tenker jo å bli rørlegger, men det er jo greit å ha litt tømring, selv om jeg ikke skal bli tømrer. En blir jo mer trygg på det valget man har tatt. En tenker jo at en har gjort riktig valg, og ikke har den usikkerheten lenger.»</p> <p>«Kunne kanskje hatt litt av begge deler. Altså hvis de som vil bli rørlegger, betongarbeider eller tømrer, kunne fått holde på med det. Så kunne vi fordelt oss.»</p> <p>«Enkelte dager så går jo 90% bare rundt å surre og vaser, siden det ikke er noe å gjøre.»</p> <p>«Æ e ganske skolelei, men det sosiale miljøet er jo bra.»</p> <p>«Det som er mest motiverende er det gode klassemiljøet vårt, vi snakker sammen om alt, og har det fint i lag.»</p>
Yrkesfaglig fordypning og dens betydning for motivasjon og mestring	<ul style="list-style-type: none"> - Egen yrkesinteresse - Motivasjon - Relevans - Mening - Praksisfellesskap 	<p>«Vi liker best å være ute i bedrift, føler at vi lærer mer om det vi ønsker der.»</p> <p>«Ganske bra, eller veldig bra. Det er fint å være ute. Vi kunne godt startet tidligere med dette, og gjerne flere dager i uka. Nå er det jo slik at vi er ute i bedrift bare en gang i uka, dette er på tirsdag. Men lærerne har fortalt at de kanskje kan ordne det slik at vi får mer utplassering.»</p> <p>«Men den bedriften jeg er utplassert i, så holder de ikke på med rørlegging, og det er jo det jeg vil. Dette er en sånn kuldebedrift, så jeg får ikke gjort så mye, siden jeg ikke har kurs og sånt. Da blir jeg bare stående og se på i 7 timer, det er ganske kjedelig.»</p> <p>«Det er fint å være ute i bedrift, en lærer jo masse, samtidig er det hyggelige folk i bedriften.»</p> <p>«Vi trives sammen på skolen, men æ trur at alle vil ut i bedrift.»</p> <p>«Vi liker best å være ute i bedrift, føler at vi lærer mer der. Kanskje det blir litt mer mot det vi har lyst til å gjøre.»</p> <p>«Skulle ønske det var mer utplassering, vi får jo ikke være med på hele arbeidsoppgaven ute.»</p> <p>«Jeg syntes det går ganske greit, men jeg skulle ønske det var mer YFF. Ja, mer enn en gang i uka, for du får liksom ikke den tilhørigheten til bedriften. Skulle kanskje hatt en periode på en til tre uker for eksempel. De har jo det på vg2. Slik det er nå blir det ikke noen sammenheng i den jobben vi er med på. Blir liksom bare stykkevis og delt.»</p> <p>«Bedrift, uten tvil. Ja, helt klart.»</p> <p>«Jeg er blitt med sikker på at jeg vil bli anleggsmaskinfører. Spesielt etter at jeg har hatt det ute i YFF.»</p>
Lærenes erfaring med elevens læringsutbytte	<ul style="list-style-type: none"> - Samarbeid - Interesse - Fellesskap - Læring - Motivasjon - Trygghet 	<p>«Det er jo noen elever som ønsker å prøve ut forskjellige fag, også noen fag som de ikke har fått mulighet til å prøve ut inne på skolen. Vi har jo noen begrensinger med tanke på skolens rammer.»</p> <p>«Med tanke på skolens beliggenhet, så er det jo litt utfordringer med å ha nok bedrifter, dette gjelder jo spesielt de som ønsker å prøve seg i rørleggerfaget, her har vi opplevd å ikke finne plass til enkelte elever.»</p> <p>«Det er helt tydelig at dette er en gjeng som verdsetter praktisk arbeid, det er tyngre å vekke motivasjon i teorifagene. Det var enklere å skape et felles engasjement i klassen.»</p> <p>«Dersom det er elever som har problem med å ordne utplassering, ordner vi dette.»</p>

		<p>«Vår policy her på skolen er at i utgangspunktet skal elevene skaffe seg arbeidsplass selv. Det er en del av opplegget. Er det vanskeligheter med å bruke både bekjente og andre til å skaffe seg plass, så vil vi hjelpe dem til slutt. Det blir siste instans, og vi har veldig god dialog med bedriftene.»</p> <p>«Da tenker jeg at da har du åpnet opp for at det er lov å ta feilvalg, men da får en prøve å rette opp til riktig valg. Da sørger vi jo for at eleven opprettholder motivasjonen, istedenfor å ramle av. Det er jo vår jobb å veilede eleven.»</p> <p>«Det er meget godt miljø i klassen, dette gjelder for så vidt hele skolen.»</p> <p>«I år ser jeg at det er veldig mange elever som har byttet yrker og bedrift ute i YFF.»</p> <p>«Du slutter ikke i en jobb, før du har ny jobb å gå til, regningene kommer uansett.»</p>
--	--	--

I kapittel 6 *presentasjon og drøfting av funn*, vil data som denne studien har kommet fram til etter koding og analysering bli presentert, da i systematiske grupperinger etter intervjuguidens 3 forskningsspørsmål:

- Hvilke forventninger har elever ved bygg- og anleggsteknikk til ivaretagelse av egen yrkesinteresse i programfagsundervisningen og YFF?
- Hvilken betydning har YFF for elevens motivasjon og mestring i yrkesfaget?
- Hvordan opplever lærerne elevenes læringsutbytte i programfagene og YFF?

5.2.10 Forskningskvalitet

Den nasjonale forskningsetiske komité (NESH) (Staksrud et al., 2021) har utarbeidet et styringsdokument som viser til de etiske prinsippene og juridiske retningslinjer. Ved å følge etiske retningslinjer, ha respekt for tidligere forskning, vil en bidra til å sikre at forskningen er troverdig, pålitelig og relevant. Det bidrar også til å fremme en vitenskapelig kultur der forskere kan jobbe for å løse komplekse problemer og skape ny kunnskap sammen (Staksrud et al., 2021, s. 8). Det vises også til et sett av grunnleggende normer som er forankret i det internasjonale forskerfellesskapet. *Sannhetsnormen* viser til at all forskning skal ha en sannhetssøken, sannhetsforpliktelse, redelighet og ærlighet som en forutsetning for sin forskning (Staksrud et al., 2021, s. 6). Det vises også til *metodologiske normer* som saklighet, klarhet, etterrettelighet og etterprøvbarehet (Ibid). Jo sterkere falsifiseringsbestrebelse en påstand har overlevd, desto mer gyldig eller troverdig er kunnskapen (Kvale & Brinkmann, 2015, s.279). Dette forteller meg som forsker at jeg må være bevisst min forforståelse i møte med informanter og analyse av data.

5.2.11 Ethiske retningslinjer

Ved kvalitativ forskning hvor jeg benytter informanter, er jeg pålagt å underrette meg de etiske retningslinjer som foreligger. Dette innebærer å vise respekt for menneskeverdet (Thagaard, 2018, s. 22). I retningslinjene til NESH (Staksrud et al., 2021) fremlegges det i del B *Hensyn til personer* at informantene må informeres i forkant om studiens art og hensikt, hovedtrekkene i studien framkommer (punkt 15.). Her må jeg passe på at den informasjon som blir gitt, ikke bidrar til å styre mine informanter i en retning som kan påvirke resultatet i studien. Det må videre presiseres at deltakelse er frivillig, og at en kan trekke seg når som helst (punkt 15.). Jeg tok derfor tidlig kontakt med de skolene jeg ønsket å utføre min studie ved. Dette da jeg ønsket en forhåndsgodkjenning fra ledelsen om bruk av ansattes tid og deres elever til min studie.

Min forpliktelse til å ivareta og respektere informantenes tid og deres privatliv, er høyt prioritert. Derfor var det viktig for meg å takke for bruk av deres tid og be om tillatelse til å kunne ta kontakt pr. epost eller melding dersom jeg fikk behov for tilleggsopplysninger.

Ifølge Thagaard (2018, s. 22) skal informantenes autonomi, frihet og medbestemmelse respekteres. Forskeren skal alltid etterstrebe at forskningen har gode hensikter.

Kvalitativ metode der intervju blir brukt, skaper en form for relasjon mellom forsker og informant. Jeg som forsker er avhengig av at denne relasjonen gir informanten en viss form for trygghet. Men en bør også være klar over at kraften som relasjonen har, kan påvirke kvaliteten på intervjuet i begge retninger (Thagaard, 2018, s. 81). Deltakelse i intervju er frivillig, derfor er det viktig at informantens legitimitet er ivaretatt. Det er derfor grenser for hvor pågående en forsker kan være (Thagaard, 2018, s. 83). Videre sier Thagaard er det avgjørende hvordan den innledende fasen av intervjuet blir gjennomført. Dette er også noe jeg kjenner meg igjen i ved det første intervjuet som jeg gjennomførte, det handler mye om å skape en trygg ramme i den situasjonen som informanten sitter i.

5.2.12 Konfidensialitet

Informantene fikk informasjon om hvordan deres personvern og de dataene som blir produsert, ville bli ivaretatt. Dette gjaldt blant annet informantenes anonymitet og hvem som får tilgang på disse data, samt hvordan data blir lagret og når dette slettes. Dette er også i retningslinjene til NESH (punkt 20 og 24) (Staksrud et al., 2021).

Jeg vil i hele prosessen følge regler og retningslinjene til NESH, der jeg som forsker er forpliktet til, men også av respekt for privatlivets fred og den fritid som informantene gir min forskning.

5.2.13 Validitet og reliabilitet

I samfunnsvitenskapelig forskning diskuteres det ofte intervjuerens reliabilitet, dette handler om hvorvidt forskeren er tro mot innsamlet data, og klarer å være objektiv med tanke på egen forforståelse. Troverdighet og overførbarhet av kunnskap blir ofte sett i sammenheng med begrepene validitet og generaliserbarhet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 275). Hvor valid en forskning er, kan sees i sammenheng med om forskningen og dens metoder er egnet til å undersøke det den er tenkt til. Det er essensielt at forskeren klarer å holde et kritisk syn på sin egen forforståelse som kan farge tolkningen av innsamlet

data. En måte å kontrollere validiteten i en forskning på er å granske mulige feilkilder, ved å la forskningen gjennomgå det vi kaller reliabilitet. Dette kan forklares med at dersom en påstand har gitt samme konklusjon i flere utprøvnings, vil påstanden framstå som gyldig og troverdig (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). I kvalitativ forskning blir ofte begrepet fortolkningsvaliditet aktuelt. Dette handler om at forskeren må etterstrebe og klargjøre hvordan forskningsmaterialet ble tolket og velge betegnelser som nærmest mulig gir informantens oppfatninger av en opplevd situasjon. Forskeren må være objektiv og klar over egen rolle i forskningen. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 278) kan validering ses på i sju stadier, dette er følgende:

1. Tematisering: Dette handler om hvorvidt en undersøkelse er gyldig, da basert på hvor solid de teoretiske forut antakelsene er, og hvorvidt en kan se en logisk utledning fra teori til forskningsspørsmål.
2. Planlegging: Hvor gyldig er kunnskapen som produseres, da sett i lys av valg av metode som er brukt for studiens formål? Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 278) er det fra et forskningsetisk perspektiv slik at forskningen bør produsere kunnskap som er til fordel for mennesker og minimaliserer skadelige konsekvenser.
3. Intervjuing: Intervjupersonens troverdighet fram og hvordan intervjuet gjennomføres. Det er viktig at informantens mening framkommer og at intervjuer unngår misforståelser, dette kan for eksempel være at intervjuer mistolker det som blir sagt, eller at informant misforstår spørsmålet.
4. Transkribering: Talespråket må oversettes til skriftspråk på en slik måte at det gir en gyldighet i overføringen.
5. Analysering: Dette handler om at spørsmålene i intervjuguiden og fortolkningen til svarene gir en logisk mening.
6. Validering: Her løftes det fram viktigheten med å følge de valideringsprosedyrer som er nødvendige for at forskningens resultat skal framstå som gyldige.
7. Rapportering: Rapporten bør gi en valid beskrivelse av hovedfunnene, og samtidig gi leseren mulighet til å validitet bedømme forskningsresultatene.

Validering er med andre ord en etterkontroll av forskningens metode og resultat. Ved å etterprøve forskningen og minimere mulige feilkilder, vil forskningen framstå som gyldig.

Mulige svakheter i studiens validitet og reliabilitet kan være at jeg som forsker er uerfaren i intervjusammenheng, jeg kan lede informantene i en ubevist ønsket retning. Jeg må derfor være tålmodig i samtale med informantene og de får føre samtalen, men da innenfor studiens rammer. Det som kan styrke validiteten og reliabiliteten er at intervjuene i denne studien blir gjennomført med bare en ukes mellomrom, hvor transkriberingen og analysen tas fortløpende. Jeg vil kunne sette situasjonsbeskrivelsen i bedre sammenheng i transkriberingen. Dette fører oss så til begrepet generaliserbarhet. Når jeg i min studie ønsket å gjennomføre intervju ved to videregående skole, da fordelt på en skole i nord og en skole i sør, var det med tanke på om forskningen ville gi liknende resultat ved begge skolene, da til tross for ulik geografisk beliggenhet. Generaliserbarhet handler om forskningen og dens resultat og hvorvidt funnene er av lokal interesse, eller om de kan overføres til andre områder, situasjoner og personer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289).

5.2.14 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg presentert de metodologiske valg jeg har gjort, dette for at studien skal være transparent (åpen) for etterprøvbarhet og kritikk. Studien har en fenomenologisk tilnærming for innsamling av data, hvor semistrukturert fokusgruppeintervju tas i bruk. Det er videre forklart de etiske hensyn og konfidensialitet som følger denne studien.

6.0 Presentasjon av empiriske data og drøfting

Bakgrunnen for denne studien er å belyse problemstillingen «Hvordan erfarer elever ved vg1 bygg- og anleggsteknikk programfagsundervisningen og yrkesfaglig fordypning i lys av sine individuelle yrkesinteresser, og hvordan bidrar denne erfaringen til å trygge deres valg av yrke til vg2?» Studiens funn er basert på fokusgruppeintervju, utført ved to videregående skoler for bygg- og anleggsteknikk som begge er distriktsskoler. Intervjuet ble foretatt i slutten av første termin, ved begge skolene. Elevene var godt i gang med YFF, og ville nå sitte inne med en del erfaringer både rundt programfagsundervisningen og YFF.

Det foreligger nasjonale føringer hvor bransjens ønsker og behov ligger til grunn for hvordan struktur og organisering av opplæringen i yrkesfaglig utdanning gjennomføres (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Bransjens tilbakemeldinger er at utdanningen må gi en tidlig dypdelæring, Det var derfor interessant å studere om skolene har lagt opp til undervisning som treffer elevene med ulike yrkesinteresser, der noen har et klart yrkesvalg i starten av vg1, og noen er usikker på hva de skal velge.

Skolene som deltok i denne studien, er geografisk fordelt med en skole i Nord-Norge og en skole i Midt-Norge. Antall informanter ved hver skole er 7 elever og 2 yrkesfaglærere, totalt 14 elever og 4 lærere. Jeg har valgt å anonymisere skolens geografiske plassering ved å benevne de som skole A og skole B. Jeg velger å referere til informantene ved skole A som elev A1, A2 og så videre. Tilsvarende vil informantene fra skole B omtales som elev B1, B2 og så videre gjennom denne studien.

I dette kapitlet vil jeg presentere de viktigste funnene fra studien, som er basert på empiriske data fra de to deltakende skoler. Funn som denne studien har kommet fram til, er basert på intervjuguidens spørsmål og informantenes drøftinger og tilbakemeldinger.

Funnene presenteres separat for hver skole, men under samme overordnede kategorier og hovedtemaer for å bevare en klarere struktur. Studiens problemstilling og påfølgende forskningsspørsmål er som følgende:

«Hvordan erfarer elever ved vg1 bygg- og anleggsteknikk programfagsundervisningen og yrkesfaglig fordypning i lys av sine individuelle yrkesinteresser, og hvordan bidrar denne erfaringen til å trygge deres valg av yrke til vg2?»

Forskningsspørsmål:

- Hvilke forventninger har elever ved bygg- og anleggsteknikk til ivaretagelse av egen yrkesinteresse i programfagsundervisningen og YFF?
- Hvilken betydning har YFF for elevens motivasjon og mestring i yrkesfaget?
- Hvordan opplever lærerne elevenes læringsutbytte i programfagene og YFF?

Basert på studiens problemstilling og dens forskningsspørsmål, har jeg etter transkribering og analyse av empiriske data, kommet fram til studiens hovedtema. Dette

blir presentert i dette kapittelet, her er funn og drøfting samlet, for så prøve å svare på problemstillingen til slutt i kapittel 7.

6.1 Elevene har ulike forventninger og erfaringer med programfagene og yrkesfaglig fordypning

I det første forskningsspørsmålet spør jeg «hvilke forventninger har elevene ved bygg- og anleggsteknikk til ivaretagelse av egen yrkesinteresse i programfagsundervisningen og YFF?»

En nøkkelkomponent i utdanningsløpet på vg1 BA er hvordan programfagsundervisningen og YFF tilrettelegges for å ivareta elevens yrkesinteresse. Det er derfor viktig å kartlegge hva som er elevens yrkesvalg i starten av skoleåret. Det framkommer i studien at det var en hovedvekt av elevene som ikke hadde gjort et endelig yrkesvalg da de startet på vg1 BA. Andelen av informanter (samlet ved begge skolene) som var usikker på yrkesvalg, utgjorde 64%, men at de vurderte mellom tømrer, betong, rørlegger og anleggsteknikk. Dette utgjorde 9 av totalt 14 informanter, av disse 9, var det 3 informanter som var veldig usikker på veien videre. Det ble stilt følgende spørsmål til informantene ved begge skolene: Hvilken forventning hadde dere som elev til opplæringen i bygg- og anleggsteknikk?

6.1.1 Elevenes forventninger til programfagene ved skole A

I samtale med informantene kom det fram at de forventet å få en variert opplæring i programfagene. Uavhengig om de hadde en klar formening om yrkesretning, ønsket de også en bredere innføring i de ulike yrkesvalgene på vg1. Men det måtte være mulighet til å kunne velge selv, dersom det var fag som ikke var interessant.

6.1.1.1 Programfagene er ensidige

Informantene ved skole A, ble spurt om hvordan de så for seg programfagsundervisningen på vg1 og hvordan de så langt hadde erfart denne undervisningen. Elev A2: «Jeg forventet at de tok oss inn for alle temaene (her snakker eleven om yrkene) *liksom, det vi kan bli. Så vi finner ut hva vi liker best.*»

Elev A3 sitter og ser tankefullt ut i rommet før hen kommenterer følgende: «Ja, jeg tenker jo å bli tømrer og liker dette faget, men vi vet jo ikke så mye om de andre fagene.»

Denne eleven har gjort et endelig valg og har bestemt seg for å bli tømrer. Det ble også løftet fram i diskusjonen fra flere elever, et ønske om at teorien kunne være mer yrkesrettet. Dette drøftet elevene seg imellom i gruppen.

Elev A6: «Jeg ønsket jo at det skulle være mindre teori, og at vi fikk prøve oss på forskjellige praktiske oppgaver.» Elev A1: «Ja, helt klart mer mot praktiske fag.» Elev A4: «Jeg har egentlig bestemt meg for å bli anleggsmaskinfører, men jeg synes jo det er interessant å se på hva de andre fagene er for noe.» Elev A7: «Jeg ønsker å bli rørlegger, men det er jo greit å prøve tømring, men ønsker jo rørfag.»

Det er tydelig at flertallet av elevene forventet å få en bredere innføring i programfagene i starten av skoleåret, men at de hovedsakelig opplever undervisning i tømrerfaget inne

på skolen. Informantene forklarer at de likte programfagsundervisningen i starten av skoleåret, men at de nå opplever det som ensidig og mindre motiverende.

6.1.2 Elevenes forventninger til programfagene ved skole B

I samtale med elevene kom det fram at de så for seg mer praktiske øvelser på verksted og at de fikk innføring i forskjellige yrkesfag.

6.1.2.1 Fint i starten, men ensformig i lengden

Elev B1: «Jeg forventet at det skulle være mer praktisk arbeid, få se på de forskjellige fagene». Elev B3 som vil bli rørlegger, mener at undervisningen inne på skolen blir litt ensformig, da det hovedsakelig bare er tømring.

Elev B3: Jeg tenker jo å bli rørlegger, men det er jo greit å ha litt tømring, selv om jeg ikke skal bli tømrer. En blir jo mer trygg på det valget man har tatt. En tenker jo at en har gjort riktig valg, og ikke har den usikkerheten lengere.

Elev B7: «Men vi har jo hovedsakelig bare hatt tømring, jeg er veldig usikker på hva jeg ønsker.» Elev B5: «Ja, lære om de forskjellige yrkene.» Elev B4: «Men jeg vet at vi skal bytte snart, for den andre klassen har betong nå.»

Dette tyder på at informantene forventet en bredere innføring av BA-fagene inne på skolen, men med mulighet til å kunne velge selv. Det er en felles enighet blant informantene at de ønsker en mer praktisk tilnærming til opplæringen og at teoriundervisningen er mer rettet mot den praktiske delen. De foretrekker å jobbe med praktiske oppgaver der de får bedre innsikt i de ulike fagene.

6.1.3 Elevenes forventninger til yrkesfaglig fordypning ved skole A

Med elevenes erfaring fra programfagsundervisningen, var det interessant å studere hvilke erfaringer de hadde med yrkesfaglig fordypning (YFF), og hvorvidt denne erfaringen har bidratt til å hjelpe elevene med valg av yrkesretning.

6.1.3.1 Vi lærer mer ute i bedrift

Skole A startet med YFF i uke 45 (midten av november). Det er en liten gruppe som har YFF inne på skolen, her har elevene opprettet elevbedrift, hvor de bygger blomsterkasser og liknende, som de selger.

Jeg stiller informantene spørsmål om det er de selv som avtale praksisplass med bedrift, eller om dette er noe som lærerne har avtalt på forhånd. Lærerne ønsker fortrinnsvis at elevene selv skal ordne med praksisplass. Dette på grunn av at elevene skal erfare hvordan de skal kommunisere med bedriftene, og selge seg selv inn som en aktuell kandidat for bedriften.

Elev A4: De av oss som kjenner noen bedrifter, eller vil ordne dette selv, kan gjøre det, men ellers er det lærerne som ordner dette. Elev A2: Det er vi selv som bestemmer dette, men læreren foretrekker at vi er ute i bedrift.

Lærerne forklarer at de selvfølgelig er med i denne prosessen, de passer på at elevene får på plass en avtale med bedriftene. «Dersom det er elever som har problem med å ordne utplassering, ordner vi dette». Informantene erfarer lærerne som veldig

behjelpelige dersom det er noen som trenger støtte. Informantene forklarer at dette gir dem en grad av selvbestemmelse, de må selv ta eierskap til hvordan de ønsker å ta kontakt med aktuelle bedrifter, men under veiledning av lærerne.

Informantene forventet ved oppstart av YFF at bedriftene ville gi dem en trygg og god oppstart og at de kunne få en veileder i bedriften som de kunne støtte seg til. Dette vil kunne gi en sosial trygghet for elevene, dette de fleste informantene anså det som litt skummelt å gå ut i en ukjent bedrift. Læreren har også en viktig rolle ovenfor eleven, både ved faglig oppfølging, men også ivaretagelse av elevens sosiale trivsel.

Elev A1: Lærerne bruker å komme ut og se hvordan det går med oss, det syntes jeg er bra. Da får de jo se hva vi gjør, samtidig som de får høre veilederen sitt synspunkt også.

De la også vekt på at YFF ville gi de mulighet til å prøve de fagene som var i deres interessefelt. Elev A2: «*Vi liker best å være ute i bedrift, føler at vi lærer mer om det vi ønsker der.*» Elev A3, A6 og A4 nikker bekreftende, der de er enige med elev A2.

Elev A4: Ganske bra, eller veldig bra. Det er fint å være ute. Vi kunne godt startet tidligere med dette, og gjerne flere dager i uka. Nå er det jo slik at vi er ute i bedrift bare en gang i uka, dette er på tirsdag. Men lærerne har fortalt at de kanskje kan ordne det slik at vi får mer utplassering.

Elevene gjennomfører programfag inne på skolen hver mandag og YFF ute i bedrift hver tirsdag. Dette medfører at elevene får en oppdelt uke med praktisk opplæring. En av informantene forteller at hen trives meget bra ute i bedrift hvor eleven får opplæring i ønsket yrke, men at det er utfordrende med utplassering kun én dag i uken. Eleven forklarer at det blir veldig fragmentert, det går for lang tid mellom både programfagene og YFF. Eleven forklarer dette med at de ikke får muligheten til å være med i hele arbeidsprosessen ute i bedriften, da de som regel har startet på noe nytt mellom hver gang de er utplassert. Elev A1: «*Skulle ønske det var mer utplassering, vi får jo ikke være med på hele arbeidsoppgaven ute.*» Det kan virke som at eleven får en følelse av å være litt observatør og ikke en del av praksisfellesskapet.

Det er stor enighet blant informantene at YFF fungerer veldig bra, de får mulighet til å bli tryggere på det valget de har tatt, etter å ha prøvd ut faget i autentiske omgivelser. Dette gjelder også de elevene som er usikker på yrkesvalg, som får mulighet til å prøve ut forskjellige fag. De forklarer at det er stor forskjell mellom praksis inne på skolen og ute i bedrift. En utfordring som kommer fram, er at enkelte elever ikke har fått praksisplass i bedrift som de ønsker. Det er en elev som vil bli rørlegger, dette faget har hen ikke fått opplæring i, verken på skolen eller ute i bedrift. Hen forklarer det slik:

Elev A7: Men den bedriften jeg er utplassert i, så holder de ikke på med rørlegging, og det er jo det jeg vil. Dette er en sånn kuldebedrift, så jeg får ikke gjort så mye, siden jeg ikke har kurs og sånt. Da blir jeg bare stående og se på i 7 timer, det er ganske kjedelig. Læreren har prøvd å hjelpe meg med å finne annen bedrift, men det ingen som har ledig plass, så da blir det jo litt dårlig med motivasjon, når jeg ikke har noe å gjøre.

Dessverre var det ikke plass i noen rørleggerbedrifter, eleven ble da utplassert i en kuldeteknisk bedrift. Eleven får ikke mulighet til å prøve seg i rørleggerfaget, og hen får heller ikke mulighet til å utføre noen form for arbeidsoppgaver i denne bedriften. Dette opplever eleven som meget demotiverende. De som får opplæring i bedrifter som er

innenfor egen yrkesinteresse, trives ute i bedriftene. De forteller at de gleder seg til tirsdager når de skal ut i YFF. Elev A3: «*Det er fint å være ute i bedrift, en lærer jo masse, samtidig er det hyggelige folk i bedriften.*» Elev A7: «*De er jo hyggelige, men jeg føler ikke at jeg lærer noe om rørleggerfaget.*» Det er en felles enighet blant informantene at YFF er en viktig del av utdanningsløpet og at det bidrar til å sikre elevenes valg. De får mulighet til å prøve faget de har mest interesse for, såfremt de har fått praksisplass innenfor ønsket yrkesområde. Dette underbygges av tidligere kommentar. «*Vi liker best å være ute i bedrift, føler at vi lærer mer der. Kanskje det blir litt mer mot det vi har lyst til å gjøre*».

6.1.4 Elevenes forventninger til yrkesfaglig fordypning ved skole B
Elevene var klar for å komme ut i bedrift, siden de nå kunne prøve ut fag som de var nysgjerrige på. Det var også viktig at læreren fulgte opp elevene ute i bedriften.

6.1.4.1 Skulle ønske det var mer sammenhengende perioder

Der noen elever ved skole A har YFF inne på skolen, har alle elevene ved skole B, YFF ute i bedrift. Alle elevene må da med oppfølging av lærerne, selv avtale med de bedriftene de ønsker å være utplassert i. Dette er krav fra lærerne, de påpeker at elevene skal lære å kommunisere med bedriftene selv. Elevene må reflektere over hvordan de muntlig skal legge fram sin søknad om praksisplass. Som lærerne selv forteller:

Vår policy på skolen er at i utgangspunktet skal elevene skaffe seg arbeidsplass selv. Det er en del av opplegget. Er det vanskeligheter med å bruke både bekjente og andre til å skaffe seg plass, så vil vi hjelpe dem til slutt. Det blir siste instans, og vi har veldig god dialog med bedriftene.

Lærerne viser til læreplanen for vg1 bygg- og anleggsteknikk. Her står det følgende under grunnleggende ferdigheter:

Muntlige ferdigheter i vg1 bygg- og anleggsteknikk innebærer å kunne bruke faguttrykk og kommunisere forståelig med kollegaer og samarbeidspartnere. Det innebærer å tilpasse eget språk til mottaker, innhold og formål og å lytte til og vise respekt for den som snakker (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Elevene forteller at de ikke hadde problemer med å ordne med praksisplass, og at lærerne stilte opp dersom det var noen som ikke klarte dette selv. Klassen startet med YFF i uke 42 (midten av oktober), og er ute i bedrift hver tirsdag. Dette medfører at uken er delt, hvor de hver mandag har programfag inne på skolen og YFF hver tirsdag ute i bedrift.

Elevene trives godt ute i bedrift, og ser fordelene med å prøve ut fag i autentiske omgivelser. Det blir en mer konkret opplevelse, hvor de kan se om faget er som de tenkte, eller om de ønsker å prøve annet fag. Også her er det en elev som ønsker å bli rørlegger, som ikke har fått plass i en rørleggerbedrift. Elev B6 er nå utplassert i en tømmerbedrift, og trives egentlig veldig godt med både faget og bedriften, men har bestemt seg at hen ønsker å bli rørlegger.

Elev B6: Jeg er nå i en tømmerbedrift, men ønsker å prøve rørleggerfaget, men det er fullt hos alle rørbedriftene, så det er vanskelig å få plass. Selv om jeg trives med tømmerfaget, er det rørlegger jeg vil bli.

Eleven synes det greit å være utplassert i tømmerbedriften, men har fortalt veiledere i bedriften at hen ønsker å ordne seg plass i en rørleggerbedrift. Veileder i tømmerbedriften har forståelse for elevens valg, men ønsker at eleven skal fortsette hos dem fram til avtale med ny bedrift er på plass. Eleven forteller at veilederen vil prøve å hjelpe hen med å få utplassering hos en rørleggerbedrift.

Elevene forteller at de ikke er fornøyd med bare én dag i uken med YFF da dette medfører at de ikke får en sammenheng med det de jobber med ute i bedrift. De opplever å ikke kunne slutføre arbeidsoppgavene og at de begynner med nye ting hver gang de er ute i YFF. Denne fordelingen på timeplanen bidrar også til at elevene erfarer at programfagsundervisningen inne på skolen oppleves som stykkevis og delt og at de ofte glemmer hva de jobbet med sist de var inne på verkstedet. Elev B5 forklarer.

Elev B5: Jeg syntes det går ganske greit, men jeg skulle ønske det var mer YFF. Ja, mer enn en gang uka, for du får liksom ikke den tilhørigheten til bedriften. Skulle kanskje hatt en periode på en til tre uker for eksempel. De har jo det på vg2. Slik det er nå blir det ikke noen sammenheng i den jobben vi er med på. Blir liksom bare stykkevis og delt.

De blir spurt om dersom de kunne velge mellom praksis ute i bedrift eller inne på skolen, svarer de at de fortrinnsvis ville hatt praksis inne på skolen. Dette fordrer da at de kunne fått opplæring i ønsket yrke. Elev B3 kommer med følgende kommentar: «*Kunne kanskje hatt litt av begge deler. Altså hvis de som vil bli rørlegger, betongarbeider eller tømmer, kunne fått holde på med det. Så kunne vi fordelt oss.*» Dette forslaget blir støttet av de andre informantene.

6.2 Drøfting: ensformet i lengden, bedre med yrkesfaglig fordypning

Funnene i denne studien tyder på at elevene ved begge skolene hadde en forventning til at programfagsundervisningen skulle gi dem en bredere innføring i BA-fagene da de startet på BA. Dette da flertallet ikke hadde bestemte yrkesønsker da de startet skoleåret. Det kom også fram at de som hadde et klart valg for videre utdanningsløp, ønsket en bredere innføring i BA-fagene. Med disse funnene, støtter jeg meg til Nyen og Tønder (2014, s. 106) som viser til at begrunnelsen for dagens brede inngang på yrkesopplæringen, er at mange elever starter på vg1 BA, ikke har bestemt seg for hvilken yrkesretning de vil velge. Videre sier de at den brede inngangen på vg1 vil kunne gi elevene en utsettelse på sitt yrkesvalg, hvor det gis mulighet til å «smake» på forskjellige yrkesfag. En av elevene fortalte at hen ville bli tømmer, men ønsket å finne ut om dette var et riktig valg. Ved å prøve ut andre fag, ville hen kunne få en større faglig plattform for å gjøre et yrkesvalg.

Elevene er klar over at de kan prøve ut andre fag i YFF, men hvilket fag den enkelte elev ønsker å prøve ut, vil da være basert på en viss forkunnskap om fagene hos den enkelte elev. Elevene erfarer hovedsakelig innføring av tømmerfaget på skolen, de vil derfor ha noe begrenset forkunnskap om andre fag. Samtidig kom det fram at de ønsket mulighet til å selv kunne velge i programfagene. Dette viser også Hansen (2017) til i sin forskning, der mange elever ikke får mulighet til selv å bestemme hvilket fag de ønsker opplæring i på vg1.

6.2.1 Programfagenes givende start, men dalende entusiasme

Funnene forteller meg at elevene viser en motivasjon for å få større innblikk i de mulighetene de ulike yrkesfagene kan gi, men at de ikke har fått denne muligheten inne på skolen i stor nok grad. Dette kan vi se i sammenheng med Illeris og læringstrekanten, som understreker at læring er en prosess som fører til varige endringer. Ifølge Illeris er det tre sentrale dimensjoner som finner sted i læreprosessen, dette er *innhold*, *drivkraft* og *samspill*. Disse dimensjonene utgjør det Illeris (2012, s. 47) kaller «læringstrekanten».

Det vil være legitimt å stille seg spørsmål om innholdet i læringen kan være mangelfullt. Hiim (2013) trekker fram at elever som opplever tidlig erfaring i yrkesfag kan ha en sterk innvirkning på sine beslutninger om å fortsette i yrkesfaglig løp. Dette kommer også fram i forskningsartikkelen «Dybdelæring i et yrkesfaglig perspektiv» (Dahlback et al., 2022, s. 54), hvor det nevnes at tidlig yrkesspesialisering gjør elevene bedre rustet til videre opplæring i vg2.

Utfordringene kan være begrensninger i skolens verkstedsfasiliteter og, eller lærernes fagkompetanse. Dette kan påvirke elever i negativ retning, spesielt i oppstarten av skoleåret. Dette viser seg også i tidligere forskning, hvor det løftes fram at yrkesopplæringen bør interessedifferensieres (Dahlback, et al., 2011, s. 285; Hansen, 2017, s. 21). Jeg tenker spesielt på risikoen for at enkelte elever kan falle fra, grunnet deres erfaring med ensidig programfagsundervisning i starten av skoleløpet.

Hiim (2013, s. 19) viser til tidligere forskning der elevene opplever første del av utdanningsløpet som mindre yrkesrelevant og manglende opplæring i eget yrkesvalg. Hvilken kompetanse og fagbakgrunn yrkesfaglærerne har, kan påvirke hvordan elevene på vg1 opplever undervisningen og ikke minst hvilken yrkesretning som eleven får interesse for. Det er løftet fram i tidligere forskning at den brede innføringen i fag på vg1, gir utfordringer i manglende kompetanse hos yrkesfaglæreren (Bødtker-Lund, D. et al., 2017, s. 21).

Det brede tilbudet på vg1, fordrer derfor at yrkesfaglæreren bør inneha en bred undervisningskompetanse, for å kunne tilby elevene en faglig innføring i forskjellige fag. Ved større skoler hvor elevtallet er større, gjerne i bynære områder, vil både verkstedsfasiliteter og en større bredde av lærerkompetanse være mer tilgjengelig. Dette løftes også fram i studien «Små- og stordriftsfordeler i yrkesfaglige løp: Stedets betydning for opplæring i skole og bedrift» (Utvær & Saur, 2019).

6.2.2 Elevens solidaritet med klassen

Jeg finner det også interessant at elevene som har bestemt seg for yrkesretning i starten av skoleåret, også har et ønske om en bredere innføring av fag på vg1. Dette tolker jeg i retning av at elevene ser på klassen som en helhet, hvor mange ikke har bestemt seg for yrkesretning. Men elevene forteller også at det bør være mulighet å kunne velge fag inne på skolen, som eleven ved skole B forklarte det, «*Kunne kanskje hatt litt av begge deler. Altså hvis de som vil bli rørlegger, betongarbeider eller tømrer, kunne fått holde på med det. Så kunne vi fordelt oss.*» Dette viser at elevene tenker solidarisk på gruppen som helhet, men vil ha muligheten til interessedifferensiert undervisning.

Elever som erfarer at de får undervisning i fag som ikke er i deres interessefelt, vil kunne oppleve undervisningen som mindre konstruktivt. Dewey (2005, s. 145) forklarer at interessens betydning i utdannelsen, er å tilby en utdanning som oppleves som engasjerende og skaper en nysgjerrighet hos eleven, ellers vil det skape en følelse av

likegyldighet. Dette underbygges også av tidligere forskning (Bødtker-Lund, D. et al., 2017, s. 9).

Ved begge skolene kom det fram at elever erfarte programfagsundervisningen som ensidig og mindre relevant. Dette gjaldt spesielt de elevene som ikke hadde tømmerfaget som interessefelt, denne utfordringen belyses også i forskningsprosjektet «*Yrkesdidaktisk kunnskapsutvikling og implementering av nye læreplaner (KIP)*» (Dahlback, et al., 2011). Fagfornyelsen LK20 (Kunnskapsdepartement, 2017) viser til at eleven bør ha innflytelse på eget læringsarbeid for å kunne utvikle motivasjon og økt interesse for arbeidet. En av intensjonene i fagfornyelsen er at lærerne skal legge til rette for elevmedvirkning, og at elevene skal få tid til å utforske dybden i ulike fagområder (Kunnskapsdepartement, 2017, s. 17). Bruvik (2018) trekker også fram elevmedvirkning som en viktig faktor for å engasjere elever med ulike yrkesønsker.

Det skulle være lettere for de elevene som hadde et klart valg for yrkesretning, å få fordyping i valgte fag, da tidlig i skoleløpet. Dette var en av de tingene bransjen selv ønsket en endring på når LK20 ble utarbeidet. Dette ble lagt fram via bransjens faglige råd, som er et rådgivende organ oppnevnt av Utdanningsdirektoratet, hvor deres oppgave er å fremme arbeidslivets behov og synspunkter ovenfor myndighetene (Utdanningsdirektoratet, 2021a).

6.2.3 Yrkesfaglig fordypning kan løse skolens begrensninger

En må også reflektere over skolens begrensninger og rammer. Dette gjelder både skolens verkstedfasiliteter og lærernes kompetanse innenfor yrkesfagene. Her kan det bli utfordringer i møte med den enkeltes elevs forventning og yrkesinteresse. Det kom fram i intervjuet med lærerne at de var klar over disse begrensningene, men at de prøvde så langt det lot seg gjøre, å tilby undervisning som var tilpasset elevens interesse og ønsker.

Det er selvfølgelig viktig å ta i betraktning de rammer som skolene har, da dette påvirker hvilket tilbud skolen kan gi elevene. YFF vil da kunne bidra til å gi elevene et bredere valg av muligheter, dette er også formålet med YFF hvor det står følgende:

Yrkesfaglig fordypning skal gjøre det mulig å veksle mellom læringsarenaer og gi elevene mulighet til å oppleve realistiske arbeidssituasjoner i læringsarbeidet. Yrkesfaglig fordypning skal gi elevene et godt grunnlag for å velge lærefag og en mulighet for å knytte kontakt med potensielle lærebedrifter. Yrkesfaglig fordypning skal gi elevene en opplæring som er relevant for deres fremtidige yrkesutøvelse. (Utdanningsdirektoratet, 2021b, s. 1)

Elevene ved begge skolene viser også en positiv erfaring med YFF, de får muligheten til å prøve ut forskjellige yrker som ligger i deres interessefelt. Dette bidrar til at elevene kan foreta et mer informert valg av yrke. Ute i bedriftene vil elevene også erfare en ny arbeidshverdag hvor de møter fagarbeideren som stiller krav til dem og ikke pedagogen (Ljunggren, 2021, s. 198). I tillegg er elevene i et nytt praksisfellesskap, men vi kan ikke vurdere eleven som et fullverdig medlem enda. Wenger (2004, s. 59) definerer praksisbegrepet som noe vi gjør sammen, der vi utarbeider en felles forståelse og normer for utførelse av noe, med andre ord at vi lærer sammen i et fellesskap.

6.2.4 Elevene vil ha lengere perioder med yrkesfaglig fordypning

Funnene peker derimot også på at elevene ved begge skolene finner fordelingen mellom programfag og YFF som mindre konstruktive. Dette da begge skolene har en dag i uken

med programfag, og en dag i uken med YFF. Dette oppleves som fragmentert for elevene, da de ikke får en sammenheng i verken programfaget eller YFF. Disse funnene viser at det behov for å studere nærmere fordelingen mellom programfagsundervisningen og YFF, kanskje bør justeres for å komme elevenes ønske i møte. Det nevnes av elevene at det bør være mulig å få til en lik ordning som de har på vg2, hvor elevene er ute i praksis i en periode på 3-uker. Funnene i denne studien viser at elevene er mer interessert i en bred innføring i programfagene i starten av vg1. Etter at elevene har startet opp med YFF, ser det ut til at flere elever foretar en klar retning i valg av yrke. Kanskje ser en at deltakelse i et nytt praksisfellesskap, da ute i bedrift, gir en gryende start på en yrkesidentitet, som har flere likhetstrekk med Wenger (2004, s. 72), han vektlegger begrepet «tingliggjørelse». Dette forklarer han med å gjøre en ting sammen med andre, her er deltakelse og identitet er viktige faktorer. Det blir da en større andel elever som finner programfagsundervisningen mindre motiverende, da de ikke ser en direkte sammenheng med det yrkesvalg de nå har tatt.

Det foreligger også utfordringer i YFF, dette kommer fram ved begge skolene som er lokalisert utenfor bynære områder, hvor det er eksempler på at elever ikke får praksisplass i ønsket fag. Dette medfører at disse elevene faller litt mellom to stoler. Selv om det kom fram at lærerne ønsket å imøtekomme elevenes fagønske, opplevde de dette som en utfordring. Skolene har dessverre begrensninger ved verkstedsfasilitetene sine der rammene ikke er til stede, dette medfører at enkelte elever ikke kan få denne undervisningen inne på skolen. Denne utfordringen trekkes også fram i forskningen til Utvær og Saur (2019, s. 43), det vises til at enkelte yrkesfag kan være utfordrende, med tanke på både praksisplass og skolens rammebetingelser.

6.3 Elevene blir mer motiverte når de opplever faglig relevans og mestrer arbeidsoppgavene

I det andre forskningsspørsmålet spør jeg om hvilken betydning YFF har for elevens motivasjon og mestring i yrkesfaget? Hvordan elevene erfarer motivasjon og mestring, vil nok være individuelt. Jeg vil se på motivasjon og mestring, og faglig relevans hver for seg. Dette for å få et mer oversiktlig bilde av elevenes erfaringer. Dette funnet var basert på intervjuguidens generelle spørsmål, hvor jeg spurte informantene om følgende: Dersom du/dere skulle trekke ut tre punkter som dere mener er viktige for at du/dere skal finne motivasjon og læreglede i praksisutøvelse, hva ville det være?

6.3.1 Motivasjon og mestring

Det ble vektlagt av elevene ved begge skolene at det sosiale miljøet er en viktig del av elevens trivsel i skole og bedrift.

6.3.1.1 Elevene er klar for å komme ut i bedrift

Elevene ved skole A forteller at de fortrinnsvis ønsker å være ute i bedrift, dette da de trives best i YFF. De forteller at det er mer å gjøre ute i bedrift og at dagen går veldig fort. På skolen opplever ofte elevene at det blir mye venting i programfagsundervisningen. Elev A2 forteller «*Enkelte dager så går jo 90% bare rundt å surre og vaser, siden det ikke er noe å gjøre.*» Elev A6 følger opp med følgende kommentar, «*men det er jo ofte fordi vi ikke har materialer.*» Elevene viser til at de ofte

blir tidlig ferdig med de oppgaver som de har fått tildelt, og blir da stående uten materialer til neste øvelse. Dette på grunn at det ikke er lagt inn bestilling på nye materialer, og det blir derfor lite aktivitet på verkstedet. Elev A6: «*Lærerne setter ofte en frist for når vi skal være ferdige med en øvelse, så blir vi tidligere ferdig, og da har ikke de bestilt inn nytt materiale.*» Dette medfører at elevene blir sittende med mobiltelefonen, noe de opplever som litt demotiverende.

Når det kommer til sosiale fellesskaper i skolen, forteller elevene at det er noen i klassen som er litt sammen på fritiden, men at de trives godt i lag i klasserommet og på verkstedet.

Elev A1: Det jo sånn at æ like praktisk arbeid mye bedre, så føle æ at vi samarbeide bedre på verkstedet. Elev A2: Vi trives sammen på skolen, men æ trur at alle vil ut i bedrift. Elev A3: Æ e ganske skolelei, men det sosiale miljøet er jo bra.

Elevene forklarer at de har et bra sosialt miljø på skolen og i klassen, men at de er såpass klar for å komme ut i bedrift, og at dette er noe de snakker en del om i klassen.

De holder litt på tanken om hva som ikke er motiverende på skolen, de sier at dersom man ikke ønsker tømrerfaget, og skolen kun tilbyr dette faget, er det meget demotiverende.

Elev A4: «*Jeg kjenner jo at jeg får ting til på skolen, men det er mye som kan gjøres bedre, så jeg kjenner vel sånn passelig på mestring.*» Jeg ba elevene tenke mer i retning av hva som skulle til for at de skal oppleve utdanningsløpet som positivt.

Elevene forklarer at de opplevde programfagsundervisningen som mer motiverende i starten. Da var det også mer givende å være på verkstedet, men de foretrekker programfagsundervisningen foran teorien, men om de kunne velge, ville de være ute i bedrift.

Det er en felles enighet at det er YFF som er mest motiverende. Det er flere av elevene som opplever større grad av trivsel hvor de får positive tilbakemeldinger fra veilederen. Samtidig erfarer de at det er mer givende å delta i noe som ikke skal demonteres igjen. Det å bygge noe ute sammen med de ansatte i bedriften, er mer realistisk. Det gir en mestringsfølelse når jobben er ferdig og veilederen er fornøyd, og at produktet som er laget, skal brukes til noe, gir en nytteverdi. Informantene forklarer at de helt klart vil ha mer YFF ute i bedrift. Der er bare eleven som ikke har fått utplassering i rørleggerfaget som ønsker praksis inne på skolen.

6.3.1.2 Større motivasjon ute i yrkesfaglig fordypning

Det kommer fram at elevene erfarte en større motivasjon der opplæringen var relevant for deres valg av yrke. Elevenes tilbakemeldinger tyder på at de blir mer motivert når de opplever at det er aktivitet i arbeidet og at de mestrer oppgavene og får positive tilbakemeldinger fra lærere og veiledere. Jeg spør om hvordan de erfarer YFF i forhold til programfagsundervisningen. Elev A4: «*Nei, det er mye bedre.*» Jeg spør videre om dersom de kunne velge mellom programfag og YFF, hva ville de velge? Alle svarte samstemt «*Bedrift, uten tvil. Ja, helt klart.*» Det er et viktig punkt blant elevene at det sosiale samholdet, støtten de mottar fra klassekamerater, lærere og veiledere ute i bedrifter, ikke bare er viktig for deres trivselsfaktor alene, men også for deres læringsengasjement. Det er også viktig for elevene å få besøk av lærerne ute i bedrift,

elevene får da vise og forklare hva de jobber med, og de får mulighet til å få en direkte tilbakemelding fra læreren. Dette ble trukket fram som et viktig punkt i motivasjon.

6.3.1.3 Lærernes erfaring ved skole A

Når en ser på elevens tilbakemeldinger angående YFF, er det også interessant å høre hvordan lærerne erfarer dette.

Lærerne: Det er jo noen elever som ønsker å prøve ut forskjellige fag, også noen fag som de ikke har fått mulighet til å prøve ut inne på skolen. Vi har jo noen begrensinger med tanke på skolens rammer.

Dette viser at lærerne ser de begrensingene de har ved egen skole, og prøver å utnytte det handlingsrommet som YFF gir dem. En av lærerne forteller følgende:

Ja, vi har vært veldig klar ovenfor elevene, at vi støtter de 100% på at de må selv, bestemme hva de ønsker å prøve i YFF. Men med tanke på skolens beliggenhet, så er det jo litt utfordringer med å ha nok bedrifter, dette gjelder jo spesielt de som ønsker å prøve seg i rørleggerfaget, vi har opplevd å ikke finne plass til enkelte elever. Men jeg har nå inngått en avtale med en annen skole, vi er blitt enige om at disse elevene kan hospitere der i tre dager, slik at de får prøvd seg i rørleggerfaget. Dersom de trives med dette, vil vi prøve å lage et opplegg for de inne på skolen vår.

Lærerne utnytter mulighetene YFF gir de som skole og de kan møte elevenes valg av yrker på en faglig måte. Spesielt da de som skole har noen begrensinger i sine rammer for å kunne tilby alle fag som elevene kan ha interesse i. De ser samtidig at det er noen begrensninger med tanke på skolens beliggenhet når det gjelder å kunne tilby et bredere spekter av yrkesmuligheter. Samtidig viser lærerne en proaktiv tilnærming for å kunne imøtekomme elevenes behov. Dette ved å etablere samarbeid med nærliggende yrkesfagskoler eller bedrifter, for å gi elevene mulighet til å utforske spesifikke fagområder.

Det som også kom fram, var at en av elevene sto i fare for å falle fra. Dette løste de med å ha en samtale med foreldre og elev. De ble enige med eleven som var flink med mennesker, at hen kanskje kunne tenke seg å jobbe i skole eller barnehage. De ordnet derfor plass til eleven ved en barneskole. Eleven får nå erfaring med å jobbe med barn, og trives meget godt med dette. Som læreren selv forteller:

Da tenker jeg at da har du åpnet opp for at det er lov å ta feilvalg, men da får en prøve å rette opp til riktig valg. Da sørger vi jo for at eleven opprettholder motivasjonen, istedenfor å ramle av. Det er jo vår jobb å veilede eleven.

6.3.1.4 Klassemiljøet for elevene ved skole B er en viktig faktor, men får mer yrkesrettet opplæring i bedrift

Som intervjuer merker jeg at det er en positiv stemning i gruppen, de forklarer at det er høy trivselsfaktor i klassen. Elevene opplever skolen som en fin plass å være. Det er viktig å påpeke at denne informantgruppen er en del av samme klasse, i motsetning til informantene fra skole A, hvor gruppen besto av elever fra to klasser.

Elev B1: «Det som er mest motiverende er det gode klassemiljøet vårt, vi snakker sammen om alt, og har det fint i lag.» Elev B2: «Vi gleder oss jo til å arbeide i lag på verksted.» Elev B3: «Ja, vi har et godt miljø i klassen, å læreren er så absolutt en del av miljøet. Han blir liksom med på å kødde.»

De andre elevene smiler til hverandre og ser ut til å være enige i dette.

Denne gruppen er mer positiv til programfagsundervisningen, dette gjenspeiler seg også i at informantene viser en mer positiv tilnærming til undervisningen samlet sett. Det kommer fram at de erfarer et fint læringsmiljø og at de får medvirke i undervisningen. En hendelse blir spesielt nevnt av elev B3:

Det blir jo som den gangen da maskinen inne på treteknikk var ødelagt, da fikk jeg og en annen elev lov til å fikse den selv, det tok oss fire timer, men vi fikk det til, da kjente vi virkelig på motivasjon og mestring, det var skikkelig gøy.

Det er en elev i gruppen som ikke kjenner en større grad av mestring og motivasjon. Eleven trives sammen med klassen og føler seg som en del av fellesskapet, men er veldig usikker på om BA er riktig valg. Eleven hadde først valgt elektrofag, men byttet til BA etter en uke.

Elev B7: Det kommer an på hva det er du er med på. Får jeg kan ikke si at jeg er så flink på det praktiske, og hvis du er på en gruppe med noen som er veldig flinke, så slipper en ikke til. Da kjenner en ikke på så mye mestring. Jeg hadde sikkert fått det til, men jeg tørr liksom ikke prøve da.

Elevene har tidligere forklart at de trives meget godt ute i bedrift også, men erfarer at de ikke får nok tid ute i bedrift, da de bare har en dag i uken. Når jeg spør om de finner YFF mer faglig relevant, er det en informant som svarer:

Det er jeg veldig enig i, jeg vil jo bli rørlegger. Du har jo sett at vi ikke har rørleggerfaget inne på skolen, så jeg lærer jo mye mer, både teori og praktisk i bedriften.

6.3.1.5 Lærernes erfaringer ved skole B

Lærerne løfter også fram følgende: «*Det er meget godt miljø i klassen, dette gjelder for så vidt hele skolen.*» De trekker fram at skolens ledelse alltid har hatt fokus på at elevene og lærerne skal erfare skolen som en god, positiv og trygg plass. Det kommer også fram at de opplever elevene som en sammensveiset gruppe, som også bruker en del av sin fritid sammen. De viser også til at dette er noe elevene ofte trekker fram i elevsamtaler.

Lærerne er klar over at det i år er en større andel elever som ikke har bestemt seg for yrkesretning, men at de gjerne står og vipper mellom noen få fag. Dette gjenspeiler seg også i programfagene hvor flere elever har gitt uttrykk for at de ønsker å prøve andre fag enn de som skolen tilbyr i programfaget. Dette gjelder kanskje spesielt rørleggerfaget. De forteller at hovedvekten av undervisningen gjerne er vektet mot tømmerfaget, men at de også viser til andre fag, da gjerne anleggsfaget og treteknikk som skolen også tilbyr på vg2. De vektlegger at det er elevenes interesser og deres ønske om yrkesretning som er i fokus. Selv erfarer de at elevene er motiverte i programfagsundervisningen, spesielt i starten av skoleåret, men at dette også kan relateres til det gode samholdet i klassen.

6.3.1.6 Lærerne utnytter muligheten yrkesfaglig fordypning gir

Lærerne trekker fram muligheten YFF gir de som skole, hvor de sammen med bedriftene kan veilede elevene til et trygt yrkesvalg på en faglig god måte. Dette gjelder spesielt de elevene som er usikre på sitt yrkesvalg og som får mulighet til å prøve flere forskjellige yrker. «*I år ser jeg at det er veldig mange elever som har byttet yrker og bedrift ute i*

YFF.» Lærerne understreker viktigheten av å gi elevene mulighet til å kunne bytte mellom ulike yrker dersom elevene oppdager at det faget som de prøver ut, ikke passer for dem. Det eneste kravet lærerne setter til elevene før de eventuelt bytter, er at de skal ha en underskrevet samarbeidsavtale med den nye bedriften, før de avslutter gjeldende arbeidsforhold. De forklarer at dette gjenspeiler livets virkelighet. «Du slutter ikke i en jobb, før du har ny jobb å gå til, regningene kommer uansett.» Lærerne erfarer at bedriftene er veldig interessert i samarbeid med skolen. De er også villige til å ta imot elever som kanskje ikke velger bedriftens fagområde, men vil bidra til å hjelpe eleven med å finne sin retning i yrkeslivet. Det som derimot kan være utfordrende, er om elevene ikke får praksisplass og blir stående i en bedrift som de egentlig ikke ønsker å være i. Det vil alltid være plass inne på skolen for de elevene som ikke ønsker å være ute i bedrift, men at det er ønskelig at elevene er ute i YFF. De trekker også fram at YFF gir de mulighet til å hjelpe elever som kanskje ikke ønsker en yrkesretning innenfor BA. De har for eksempel brukt YFF til å utplassere elev i ambulansefaget, dette etter elevens eget ønske. De velger dette for å holde alle muligheter åpne for at elevene skal gjøre trygge yrkesvalg.

6.3.2 Elevene ser en større faglig relevans ute i bedrift

Begrepet relevans kan forstås på flere måter, men i denne sammenheng må det sees mot det elevene skal lære i yrkesfaglig utdanning og som de finner relevant mot eget yrkesvalg. I denne sammenheng kan en tenke at relevans handler om yrkesretting (Aakernes et al., 2022, s. 136).

Jeg har i denne studien og dens funn allerede kommet inn på temaet faglig relevans, det viser seg at elevene vil ha opplæring i ønsket yrkesretning. Nå kom det også fram i samtale med informantene at det var en større andel som ikke hadde gjort et endelig yrkesvalg, men vurderte mellom noen få yrker. Uavhengig av dette, ønsket elevene å jobbe med oppgaver som de selv fant engasjerende, og som kunne være aktuelle å fordype seg i. Det ble også belyst at elevene ønsket i større grad flere timer YFF, da de selv erfarte at dette var mer autentisk og faglig relevant mot det de selv ønsket. Elev A4: «Jeg er blitt med sikker på at jeg vil bli anleggsmaskinfører. Spesielt etter at jeg har hatt det ute i YFF.» Den erfaringen elevene hadde inne på skolen og i programfagene, vurderte de forskjellig. Det kom fram at de så det som faglig relevant, men da opp mot generell kunnskap innenfor BA, som de kunne få bruk for senere i livet.

6.3.2.1 Elevene ser ikke den klare relevansen av innholdet i programfagsundervisningen mot eget yrkesvalg.

Elevene gir uttrykk for at de ikke er negative til programfagsundervisningen, dette til tross for at de ikke har faget som interessefelt.

Elev A4: «Selv om jeg skal bli maskinfører, så er det jo nyttig for meg å kunne snekre når jeg blir større.» Elev A2: «Det samme gjelder jo med muring, en får jo bruk for det.» Elev A7: «No tenker jo jeg å gå rørlegger til neste år, men jeg vil jo ha nytte av å lære å snekre og sånt.» Elev A3: «All erfaring vi får med oss, har vi jo bruk for. Så det er jo greit å prøve ut forskjellige ting.»

Utsagn som dette må kunne tolkes i retning av at de er høflige unge mennesker som ikke nødvendigvis gir tydelig beskjed om hva de ønsker av opplæringen. Men det er samtidig viktig å reflektere over at det kan være en del av disse elevene som ønsker å se på forskjellige yrker da de er veldig usikre på yrkesfaglig retning. Dette kan være tilfelle

med elev A2: «Ja, vi har jo prøvd litt anleggsmaskin, og dette faget var jo ikke noe for meg, så det er jo greit å velge dette bort da.»

Elevene er enige om at det var fint å ha programfag i starten av skoleåret, men etter at de startet med YFF i uke 45, har de en klarere formening om hvor de erfarer mest faglig relevans og det er uten tvil ute i bedrift. Som elevene bekreftet når vi snakket om deres erfaringer med YFF: «Vi liker best å være ute i bedrift, føler at vi lærer mer der. Kanskje det blir litt mer mot det vi har lyst til å gjøre».

6.3.2.2 Elevene ser relevansen i å gjøre et klarere yrkesvalg

Elevene ved skole B vurderer programfagsundervisningen som faglig relevant, men ikke nødvendigvis mot eget yrkesvalg. De vurderer den som relevant mot at de kan gjøre et klarere valg/bort-valg av yrke, samtidig som de lærer sammenhengen mellom fagene. Dette var noe elev B2 mente var viktig for hen «Det er veldig relevant egentlig. Nå får jo vi lære veldig mye om tømring, og det har jo ikke vært noen som akkurat har ropt ut til meg at jeg vil bli tømmer.»

Elev B5: «Uansett om vi har tømring inne på skolen. Og en ønsker ett annet fag, så lærer en jo å se sammenhengen mellom fagene. Det er jo viktig å lære seg å samarbeide med andre fagområder.» Elev B3: «ja, andre mennesker også for så vidt.»

Elevenes opplevelse av yrkesfaglig relevans blir tolket i retning av deres mulighet til å prøve ut forskjellige fag i en tidlig fase av vg1 løpet. De er klar på at de erfarer en større yrkesfaglig relevans ut i bedrift, men påpeker at de ser på programfagene og den veiledningen fra lærerne, som en viktig retningsgiver for eget yrkesvalg.

6.4 Drøfting: Elevene er mer motivert for yrkesfaglig fordypning

Mye tyder på at informantene ved skole A, fortrinnsvis ønsker praksis ute i bedrift, dette kan sees i sammenheng med lærenes erfaringer rundt skolens rammer. Skolen har et stort verksted hvor alle elevene på vg1 og vg2 må dele gulvets areal i seksjoner. Det er også en del støyplager i dette lokalet, noe som blir nevnt både av lærerne og elevene. Elevene erfarer at lærerne strekker seg langt for å støtte deres valg, og for at de skal få relevant opplæring i ønsket yrke.

Informantene ved skole B er mer positiv til undervisningen inne på skolen, men dette tror jeg kan settes i sammenheng med deres tanker om de sosiale faktorene og at det må være relevant undervisning inne på skolen. Det kommer også fram at lærerne strekker seg svært langt for å imøtekomme elevene og deres ønske om yrkesretning. Dette bidrar også til økt motivasjon hos elevene. Motivasjonen kan styrkes dersom eleven har medbestemmelse og føler tilhørighet (Deci & Ryan, 2017, sitert i Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 182). Ifølge elevene selv, er det YFF og oppfølgingen fra veileder og lærere ute i bedrift som bidrar til å påvirke deres fremtidige yrkesvalg.

Funnene viser samtidig at elevene har et ønske om mer tid ute i bedrift, dette kan vi sette i sammenheng med autonom motivasjon hos elevene som viser en handling basert på selvbestemmelse og initiativ (Deci & Ryan, 2017, sitert i Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 145).

Det trekkes fram positive opplevelser og betydningen av deltakelse i et praksisfellesskap, når elevene opplever læring sammen med andre, kan de drøfte felles interesser. Ifølge Wenger (2004, s. 61) vil et fellesskap, der det oppleves gjensidighet og at elevene kan høste kunnskap fra hverandre, vil fellesskapet i seg selv være en læringsprosess. Ut fra de funn som foreligger, er det mye som tyder på at YFF er en nøkkelfaktor for å integrere praktiske, relevante arbeidsoppgaver for elevene, slik at de kan ta tryggere og informerte yrkesvalg. Hansen (2017) viser til funn i egen forskning der hun sier at fremtidig yrkesdidaktikk bør baseres på yrkes- og interessedifferensiering der opplæringen møter elevens individuelle yrkesplaner.

Dette viser seg også i at elevene selv mener de får bedre opplæring i YFF da dette er mer relevant for eget yrkesvalg, hvor de opplever både mestring og motivasjon. Det er kanskje også verdt å påpeke at betydningen av YFF kan bidra til elevens personlige og faglige identitet (Wenger, 2004, s. 72). Yrkesfaglig opplæring gir elevene dybdelæring når de får utviklet ferdigheter som er relevante for yrket. Tidligere forskning viser at begrepet dybdelæring kan tolkes på flere ulike måter. I et yrkesfaglig perspektiv vil dybdelæring knyttes til yrkesrelevante oppgave som danner grunnlaget for motivasjon, kritisk tenkning, refleksjon og evnen til problemløsning (Dahlback et al., 2022, s. 45). Dette kan også settes i sammenheng med Illeris om hvordan læring skjer i samhandling med andre. Illeris (2012, s. 47) viser til læringstrekanten at det er tre sentrale dimensjoner som bør være tilstede; innhold, drivkraft og samspill.

6.5 Lærerne opplever variasjon i elevens læringsutbytte av programfagene og YFF

I det tredje forskningsspørsmålet retter jeg søkelys på hvordan lærerne opplever elevens læringsutbytte i programfagene og YFF. Ser de for eksempel en endring i elevens progresjon og hvorvidt eleven tar et klarere yrkesvalg? Å treffe alle elevene i programfagsundervisningen, hvor engasjement og lærelyst er i framsetet, kan være utfordrende når elevene har ulike yrkesinteresse og faglige forutsetninger. Ved begge skolene framstår lærerne som meget engasjerte og genuint interesserte i å undervise elevene på en faglig måte der de får jobbe med de fag som er i deres yrkesinteresse.

6.5.1 Samarbeidserfaring mellom skole og bedrift

Studiens funn viser at lærerne erfarte elevens læringsutbytte, både i programfagene og YFF som delte. Elevene var mer engasjerte i programfagene tidlig i skoleåret, men etter oppstart med YFF, ble det klart at de ønsket flere timer i bedrift. Unntaket var de elevene som ikke hadde fått plass i ønsket yrkesfag. Dette ble også nevnt av læreren ved skole A som en utfordring.

Lærer: Med tanke på skolens beliggenhet, så er det jo litt utfordringer med å ha nok bedrifter, dette gjelder jo spesielt de som ønsker å prøve seg i rørleggerfaget, vi har opplevd å ikke finne plass til enkelte elever.

6.5.1.1 Elevene var mer motiverte for programfagene i starten

Lærerne forteller at de opplevde elevene som mer motivert i starten av skoleåret, da elevene var nysgjerrige og søkende. Dette utmerket seg spesielt i programfagene. Som den ene læreren ved skole A forklarte, «Det er helt tydelig at dette er en gjeng som

verdsetter praktisk arbeid, det er tyngre å vekke motivasjon i teorifagene. Det var enklere skape et felles engasjement i klassen». Etter oppstart av YFF, erfarte lærerne at elevene fikk en annen motivasjon inne på skolen, de var nå i en gryende start mot eget yrkesvalg og det ble en merkbar forskjell der elevene nå hovedsakelig ville ha mer relevant opplæring i ønsket yrkesfag. Begge skolene erfarte at de fleste elevene trivdes ute i bedrift, og fikk gode tilbakemeldinger fra veilederne. Utfordringene ved begge skolene var som nevnt at enkelte elever ikke fikk plass i bedrifter innenfor ønsket yrkesretning. Ved skole A, ønsket eleven som ville bli rørlegger å komme tilbake til skolen. Da må skolen prøve å legge til rette for elevens yrkesvalg. Ved skole B, valgte eleven som ikke fikk plass i ønsket fag, å bli i nåværende bedrift, da hen også trivdes med dette faget.

6.5.1.2 Elevene ble mer interessert i yrkesfagligfordypning

Samlet så lærerne ved begge skolene at elevene hadde større læringsutbytte i programfagene i starten av skoleåret. Dette endret seg etter oppstarten av YFF da elevene i større grad ble interessert i praksis ute i bedrift. Ved begge skolene så lærerne behovet for å se på mulighetene for mer sammenhengene periode ute i YFF. Elevenes interesse for YFF kan vi kanskje se i sammenheng med at elevene sitter igjen med en større forståelse av de forskjellige yrkesfagene, når de nå prøver ut egne yrkesinteresser.

6.5.1.3 Lærerens kontaktnettverk mot bedriftene er viktig

Lærerne mener at starten av skoleåret og programfagsundervisningen er en viktig prosess for å kunne hjelpe elevene å ta reflekterte valg. Lærerne ved begge skolene påpeker også at det kan være utfordrende å møte alle elevenes yrkesvalg inne på skolen. Skolens verkstedsfasiliteter og til dels lærerens kompetanse, setter en naturlig hindring for enkelte fag. De prøver så langt det lar seg gjøre, men løser dette gjennom YFF.

Når det kommer til samarbeid mellom skolen og bedrifter, viser funnene at det hovedsakelig er basert på den enkelte lærers kontaktnettverk. Selv om lærerne oppfordrer elevene selv til å ta kontakt med bedriftene, er det lærerens nettverk opp mot bedriftene som legges til grunn for at samarbeidet mellom skole og bedrifter fungerer. Dette er dessverre en ordning med svake punkter som også belyses i FaFo-rapporten som evaluerer fagfornyelsen. Det kommer fram at det er den enkelte lærer og hans kontaktnettverk som sørger for antall praksis plasser for elevene (Aakernes et al., 2022, s. 108), og at denne ordningen har svakheter når det kommer til hvilket læringsutbytte elevene har i den enkelte bedrift.

Yrkesfaglig fordypning skal gi elevene mulighet til å prøve ut ett eller flere aktuelle lærefag. De skal få erfaring med innhold, oppgaver og arbeidsmåter som karakteriserer yrkene utdanningsprogrammet kvalifiserer dem for, og få mulighet til å fordype seg i kompetansemål fra læreplanene på vg3-nivå. (Utdanningsdirektoratet, 2021b).

Det er ikke meningen å gå inn på de enkelte kompetansemål for BA-fagene, men ved å belyse de krav som settes til bedriftene som tar imot vg1-elever, er det legitimt å vurdere om elevene får opplæring i henhold til kompetansemålene som ligger til grunn for de enkelte yrkesfagene og hvordan samarbeidet mellom yrkesfaglærerne og utplasseringsbedriften fungerer, der de skal samhandle om vurderingen (Utdanningsdirektoratet, 2021b). Hvordan elevene erfarer opplæringen i bedrift kan være varierende. Tidligere undersøkelser viser at det kan være store forskjeller i opplæringen

som elevene erfarer (Aakernes et al., 2022, s. 133). I store bedrifter, eller på større anlegg, kan eleven oppleve mye repeterende oppgaver, som for eksempel isolering av vegg, eller plateslåing av gips over flere dager. I mindre bedrifter eller på mindre anlegg, er det større sjanse for at elevene får mer varierte oppgaver (Ibid). Dette er også en erfaring som jeg selv kjenner igjen som yrkesfaglærer, der jeg i samtale med elevene og undervisvurderingen kommer inn på hva elevene har jobbet med ute i praksis.

6.6 Drøfting: Lærerne ser viktigheten av yrkesfaglig fordypning

Studiens funn tyder på at lærerne ved begge skolene ser en klar endring i elevenes motivasjon og engasjement i programfagene etter at elevene starter med YFF. Det kommer fram at elevene er i startgropen for en yrkesidentitet, hvor de hovedsakelig ønsker mer tid ute i bedrift. Dette kan sees i sammenheng med Illeris (2012, s. 47) og læringstrekanten og elevens drivkraft og innhold. Elevene erfarer at opplæringen i YFF treffer deres yrkesvalg bedre enn programfagsundervisningen, men også ser viktigheten med programfagsundervisningen, spesielt i starten av skoleåret. De gir også uttrykk for at drivkraften og motivasjonen styrkes når de er i YFF. Flere elever erfarer også et sosialt og faglig samspill ute i bedriften, de møter nå fagarbeideren og ikke pedagogen. Det stilles andre krav til elevene, de må nå produsere sammen med fagarbeideren (Ljunggren, 2021, s. 198).

6.6.1 Oppfølging av lærer ute i praksis er viktig for elevene

Elevene mener at det er viktig at de får tett oppfølging av veileder i bedrift og at læreren må følge opp elevene med fysiske besøk, hvor de kan få en formativ (underveis) vurdering av arbeidsoppgavene. Undervisvurdering gir elevene mulighet til å kunne reflektere over egen læring sammen med veileder og lærer og får mulighet til faglig utvikling (Meld. St. 28 (2015–2016), s. 58).

Samarbeidet mellom skole og bedrift er hovedsakelig basert på den enkelte yrkesfaglærer og hans kontaktnettverk. Dette er noe som jeg selv kjenner igjen ved egen skole. Det brukes mye tid på relasjonsbygging opp mot lokale bedrifter. Det er ifølge Hiim (Hiim, 2015) løftet fram at yrkesfaglærere viser til et sterkt behov for at dette samarbeidet må formaliseres, der skoleledelse, utdanningsmyndigheter, bedrifter og fagorganisasjoner involveres i større grad (Hiim, 2015, s. 139).

Det vises også til at elevens læringsutbytte er varierende, da utfra hvilken bedrift elevene er utplassert i. Mangel på praksisplasser i nærheten av skolene som ligger i distrikts Norge, blir sett på som en av hovedutfordringene, dette løftes også fram i forskningen til Utvær og Saur (2019). Det nevnes også at det kan være enkelte utfordringer når det kommer til kompetansemålene som elevene skal gjennomgå. Dette da ikke alle bedriftene har arbeidsoppdrag som gjør det mulig i den perioden elevene er utplassert, eller at elevene får mer repetisjon av arbeidsoppgaver.

7.0 Oppsummering og konklusjon

Jeg vil i dette kapitlet oppsummere og komme med en konklusjon på studiens funn, og om studiens problemstilling kan besvares. Studiens problemstilling er «Hvordan erfarer elever ved vg1 bygg- og anleggsteknikk programfagsundervisningen og yrkesfaglig fordypning i lys av sine individuelle yrkesinteresser, og hvordan bidrar denne erfaringen til å trygge deres valg av yrke til vg2?».

7.1 Elevene forventer en større bredde i programfagene med mulighet til å velge selv

Studien viser flere interessante funn rundt elevenes erfaringer med programfagsundervisningen og yrkesfaglig fordypning. Det kommer fram at elevene ved begge skolene, både i Nord-Norge og Midt-Norge, hadde varierte forventninger til programfagsundervisningen og YFF. Et flertall av elevene var i utgangspunktet usikre på sitt yrkesvalg, men vurderte mellom noen spesifikke yrkesfag. Det var en mindre andel elever som veldig usikker på om BA-fagene var riktig studieretning. Totalt hadde elevene forventninger om en mer variert programfagundervisning som kunne bidra til å hjelpe dem med å gjøre faglige reflekterte valg om fremtidig yrke, men de ytret ønske om å kunne velge selv hvilket programfag de skulle få opplæring i. Dette viser også funn i forskningen til (Bødtker-Lund, D. et al., 2017; Dahlback, et al., 2011; Hansen, 2017; Hiim, 2015), her kommer det fram at det er behov for interesse- og yrkesdifferensiert opplæring.

7.1.1 Elevene har delte meninger om programfagene

Hvor noen elever er fornøyde med dybden de får i tømrerfaget inne på skolen, erfarer andre elever som ikke ønsker tømrerfaget at opplæringen er for ensidig og begrenset, noe som reduserer deres motivasjon og engasjement. Ifølge Illeris (2012, s. 47) og læringstrekanten, kan vi se dette mot drivkraftdimensjonen, her ser vi at når elevene er motiverte til oppgaven, vil de også ha en drivkraft til å utføre øvelsen, og de vil være mer mottakelig for kunnskap. Tilbakemeldingen fra elevene tyder på at programfagsundervisningen ble for dominerende med vekt på tømrerfaget, noe som bidro til frustrasjon blant enkelte elever som var interessert i andre BA-fag. Dette ble spesielt problematisk i lys av at det var flere elever som var usikre på sitt yrkesvalg. Det kan derfor tyde på at programfagsundervisningen ikke bidro i større grad å påvirke elevenes yrkesvalg. Dette tolker jeg i retning av et behov for interessedifferensiering og elevmedvirkning i programfagene. Bruvik (2018, s. 22) viser til funn i sin forskning at yrkesrettingen styrkes når det gis mulighet for elevmedvirkning og eleven kan delta aktivt i egen utdanning og yrkesplan. De funn som foreligger i denne studien, er sammenlikningsbare med aksjonsforskningsprosjektet «Yrkesdidaktisk kunnskapsutvikling og implementering av lærerplaner gjennom aksjonsforskning», det vises til at det trengs en interessedifferensiering for å ivareta elevenes ulike

yrkesinteresser (Dahlback, et al., 2011, s. 252). Samme funn er også gjort i forskningen til Hansen (2017, s. 21).

7.2 Elevens tilhørighet i læringsfelleskapet

Elevene løftet fram i studien at det var viktig for dem at klassen hadde godt psykososialt miljø. Det å ha noen å støtte seg til i klassen, var viktig for trivselen. Skaalvik og Skaalvik (2021, s. 20) løfter også fram at det å kjenne på tilhørighet, vennskap og positive sosiale relasjoner på skolen og i klassen, bidrar til elevens velbefinnende og trivsel. Sosialt fellesskap blant elevene nevnes som en spesifikk viktig del, her nevnes deres felles aktivitet og måten de støtter hverandre på gjennom skolearbeidet. Når elevene ser på seg selv som en del av et fellesskap, gir det ofte økt sikkerhet i å utforske nye faglige utfordringer, der elevene kan drøfte og lære av hverandre. Dette kan vi sette i direkte sammenheng med sosiokulturell læringsteori som handler om den sosiale interaksjonen vi har sammen med andre mennesker. Lev Vygotsky (sitert i Imsen, 2020, s. 45) mente at det sosiale kommer først, deretter det individuelle. Læring skjer i en sosial aktivitet og oppnås ofte i samhandling med andre. Dette er også noe Illeris (2012) viser i læringstrekanten, hvor samspillsdimensjonen er en avgjørende del for læring (Illeris, 2012, s. 47).

7.3 Elevene mente yrkesfaglig fordypning var mer faglig relevant

Yrkesfaglig fordypning viser seg å by på praktiske erfaringer ute i bedrift. Dette har vist seg å være kritisk for elevenes motivasjon og mestring. Elevene rapporterer større motivasjon og læringsutbytte når de er utplassert i bedrifter som stemmer med deres faglige yrkesinteresser. Også her vil Illeris (2012, s. 43) og de tre dimensjonene *innhold*, *drivkraft* og *samspill* kunne sees i sammenheng der alle spiller en avgjørende rolle hvis læring skal skje.

7.3.1 Mer autentisk opplevelse med yrkesfaglig fordypning

De positive erfaringene med YFF antyder at denne delen av utdanningen gir en mer autentisk og faglig relevant erfaring, dette bidrar til at elevene får en klarere inngang mot en yrkesidentitet, de opplever en indre motivasjon (Deci & Ryan, 2017, sitert i Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 143). Samlet mener en overvekt av elevene at YFF har en større innvirkning for deres framtidige yrkesvalg. I forskningen til Utvær og Saur (2019, s. 51) kom det også fram at elevene hadde en positiv erfaring med yrkesfaglig fordypning.

Dette underbygges også med at en større andel av elevene etterlyser mer kontinuerlig og integrert YFF-opplevelse. De mener at fordelingen i timeplanen som gir dem en dag i uken med YFF blir for usammenhengende. Denne tilbakemeldingen fra elevene, må kunne tolkes i retning av at de finner arbeidsoppgavene ute i praksis som motiverende og faglig relevant mot eget yrkesvalg og ikke ønsker at dette skal bli avbrutt med annen mindre interessante øvelser inne på skolen. Dette kan vi også sette i sammenheng med forskningsartikkelen «Dybdelæring i et yrkesfaglig perspektiv» (Dahlback et al., 2022, s.

56) som viser til at yrkesfaglig fordypning ikke alene er nok til å tilby dybdelæring, men at dette må gjennomføres i programfagene også.

7.4 Lærerne mener samarbeidet mot bedriftene er viktig for elevenes valg

Lærerne spiller en avgjørende rolle i å tilrettelegge for både programfagsundervisningen og YFF. De erfarer at samarbeidet med lokale bedrifter er avgjørende for elevens faglige opplæring, men de finner den også utfordrende, spesielt når skolens beliggenhet og ressurser begrenser mulighetene for et bredt spekter av fagtilbud. Dette kommer også fram i forskningen til Utvær og Saur (2019, s. 54), som viser til at det kan være utfordringer med å få praksisplasser i noen fag. Dette understreker viktigheten av et sterkt fagnettverk og samarbeid mellom skoler og næringslivet for å kunne gi alle elever tilgang til relevant og motiverende yrkesfaglig opplæring.

Til sist er det tydelig at elevene verdsetter yrkesopplæring som er relevant og som gir dem en følelse av autonomi og tilhørighet. De foretrekker et undervisningsopplegg som er fleksibelt og som kan tilpasses deres interesser og yrkesfaglige behov. Dette antyder behovet for større elevmedvirkning, der elevens interessefelt blir lyttet til. Dette er også en av intensjonene i fagfornyelsen at lærerne skal legge til rette for elevmedvirkning, og at elevene skal få tid til å utforske dybden i ulike fagområder (Kunnskapsdepartement, 2017, s. 17).

7.5 Avslutning

Denne studien har prøvd å belyse hvordan elever ved vg1 bygg- og anleggsteknikk erfarer programfagsundervisningen og yrkesfaglig fordypning i lys av sine individuelle yrkesinteresser, og hvordan denne erfaringen har bidratt til å trygge deres valg av yrke til vg2. Her kommer det fram et mer komplekst bilde av deres forventninger og behov.

Studiens funn tyder på at det er behov for en bredde av BA-fagene og mer variert tilnærming til programfagsundervisningen på vg1. Dette da det er mange elever som er usikker på hvilken yrkesfaglig retning de skal velge, men at det også må tilrettelegges bedre for yrkes- og interessedifferensiering, da mange elever ikke finner programfagene relevant mot eget yrkesvalg.

Elevene ga i denne studien uttrykk for at programfagsundervisningen var givende i starten, men at det ble for mye vektet på tømmerfaget. Dette medfører at elevene som ikke ønsker dette faget mister litt av motivasjonen og drivkraften for undervisningen. Dette underbygger behovet for at elevene må bli lyttet til, og det i større grad må benyttes interessedifferensiering.

Yrkesopplæringen bør være fleksible og tilpasset lokale forhold og behov, slik at elevene kan oppleve en klarere sammenheng mellom undervisningen i programfagene og yrkesfaglig fordypning ute i bedrift.

Elevenes tilbakemeldinger ved begge skolene avdekket at programfagene og YFF i stor grad kan påvirke elevens yrkesvalg. Elevenes erfaring med opplæring i autentiske arbeidsoppgaver, øker ikke bare deres motivasjon, men også tryggheten i valget av videre yrkesretning.

Funnene understreker også nødvendigheten av et tett og godt samarbeid mellom skole og næringsliv, hvor skolene kan utnytte mulighetene til å utvide sin tilbudsstruktur for elevene med ulike yrkesvalg. Jeg støtter meg til Hiim (2015) som vektlegger behovet for å styrke samarbeidet mellom skole og bransjen.

Begrensinger i skolens rammer, både i forhold til verkstedsfasiliteter og lærerkompetanse, bør ikke være en hindring for elevens læring. Det bør tilrettelegges for praksis i bedrift, dersom skolen ikke kan tilby denne opplæringen.

Ser vi dette i lys av begrepet dybdelæring som er knyttet opp mot det nye kompetansebegrepet i LK20, står det at elevene skal få mulighet til å utforske dybden i ulike fagområder (Kunnskapsdepartement, 2017, s. 17). Dette viser at det fremdeles er nødvendig å belyse dette i norsk yrkesopplæring, slik at skolene bedre kan følge dette opp, noe som også løftes fram i forskningen om dybdelæring (Dahlback et al., 2022).

Denne Studiens funn viser at det fremdeles må jobbes mot en bedre innføring av yrkes- og interessebasert undervisning. Samlet sett ser det ut til at studiens problemstilling: «Hvordan erfarer elever ved vg1 bygg- og anleggsteknikk programfagsundervisningen og yrkesfaglig fordypning i lys av sine individuelle yrkesinteresser, og hvordan bidrar denne erfaringen til å trygge deres valg av yrke til vg2?» blir besvart.

Det kan tyde på at det er opplæring i YFF og det faglige samarbeidet mellom skole og bedrift, der eleven får opplæring i egen yrkesinteresse og får formativ vurdering sammen med lærer og veileder som påvirker elevens yrkesvalg i størst grad. Men det er samtidig er behov for en bredde i programfagene på vg1, spesielt i oppstarten da det er elever som ikke har en klar yrkesfaglig retning.

7.5.1 Veien videre

Avslutningsvis anbefaler denne studien en videreføring og forsterkning av yrkesrelevant og interessedifferensiert undervisning. Det er viktig at pedagogiske metoder og samarbeidsmodeller mellom skole og næringsliv stadig revideres, for å sikre en fremtidsrettet og relevant yrkesopplæring.

De arbeidsoppgavene som elevene har en faginteresse i, bidrar til økt lærelyst og gjennomføring. Det er samtidig viktig å ta i betraktning betydningen av et positivt og støttende læringsmiljø, hvor elevene føler tilhørighet og har mulighet til å utforske nye faglige utfordringer i et sosialt fellesskap. Klassemiljøet er essensielt for å fremme trivsel, motivasjon og læring.

Litteraturliste

- Brinkkjær, U. & Høyen, M. (2020). *Vetenskapsteori för lärarstudenter* (2. utg.). (J. Jackonsen, Overs.). Studentlitteratur.
- Bruvik, Å. N. N. (2018). Yrkesrelevant og meningsfull opplæring for elever med ulike utdanningsplaner i VG1: To eksempler på utvikling for yrkesrelevant og meningsfull undervisning. *Skandinavisk tidsskrift for yrker og profesjoner i utvikling*, 3. <https://doi.org/10.7577/sjvd.3070>
- Bødtker-Lund, D., Hansen, K. H., Haaland, G. & Vagle, I. (2017). Endringsbehov i norsk yrkesopplæring? - Elevers, lærlingers og yrkesfaglæreres erfaringer med yrkesopplæring i Vg1. *Scandinavian Journal of Vocations in Development*, 2. <https://doi.org/10.7577/sjvd.2577>
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Dahlback, J., Hansen, K. H., Haaland, G. & Sylte, A. L. (2011). *Yrkesdidaktisk kunnskapsutvikling og implementering av nye læreplaner (KIP): Veien til yrkesrelevant opplæring fra første dag i Vg1: rapport fra et aksjonsforskningsprosjekt knyttet til implementering av nye læreplaner i ulike yrkesfaglige utdanningsprogram* (Bd. 1/2011). Høgskolen i Akershus. <https://hdl.handle.net/20.500.12199/204>
- Dahlback, J., Hansen, K., Haaland, G. & Vagle, I. (2022). Dybdelæring i et yrkesfaglig perspektiv. *Skandinavisk tidsskrift for yrker og profesjoner i utvikling*, 7(1), Artikkel 1. <https://journals.oslomet.no/index.php/yrke/article/view/4573>
- Dewey, J. (2005). *Demokrati og uddannelse* (J. Wrang, Overs.). Forlaget Klim.
- Dreyfus, H. L. & Dreyfus, S. E. (1988). *Mind over machine: The power of human intuition and expertise in the era of the computer* (Paperback ed.). Free Press.
- Dreyfus, H. L. & Dreyfus, S. E. (2017). Fem stadier af færdighedsstilegnelse- fra nybegynder til ekspert. I K. Illeris (Red.), *49 tekster om læring*. Samfundslitteratur.
- Fuglseth, K. (2018). Vitenskapsteori og hermeneutikk. I M. Krogtoft & Ja. Sjøvoll (Red.), *Masteroppgaven i lærerutdanninga: Temavalg, forskningsplan, metoder* (2. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Gjennomføring i videregående opplæring*. (u.å.). SSB. Hentet 19. mai 2023, fra <https://www.ssb.no/utdanning/videregaende-utdanning/statistikk/gjennomforing-i-videregaende-opplaering>

- Hansen, K. H. (2017). Hva er yrkesdidaktikk i dagens yrkesopplæring i skole? *Scandinavian Journal of Vocations in Development*, 2. <https://journals.oslomet.no/index.php/yrke/article/view/2134>
- Hansen, K. H. & Haaland, G. (2015). *Tett på yrkesopplæring: Yrkesrelevant, tilpasset og samfunnstjenlig?* Fagbokforl. [https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:991507381454702202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)
- Hatch, M. J. (2018). *Organization theory: Modern, symbolic, and postmodern perspectives* (4. utg.). Oxford University Press.
- Hiim, H. (2013). *Praksisbasert yrkesutdanning: Hvordan utvikle relevant yrkesutdanning for elever og arbeidsliv?* Gyldendal akademisk.
- Hiim, H. (2015). Kvalitet i yrkesutdanningen—Resultater fra et aksjonsforskningsprosjekt om yrkesforankring av innholdet i yrkesutdanningen. *Norsk pedagogisk tidskrift*, 99(2), 136–148. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2015-02-07>
- Haaland, G. & Nilsen, S. E. (2020). *Læring gjennom praksis: En grunnbok i yrkesdidaktikk* (2. utg.). Pedlex.
- Illeris, K. (2012). *Læring*. Gyldendal akademisk. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2016022308116
- Illeris, K. (2017). Læringsteoriens elementer- hvordan henger det hele sammen? I K. Illeris (Red.), *49 tekster om læring*. Samfundslitteratur.
- Imsen, G. (2020). *Elevens verden: Innføring i pedagogisk psykologi* (6. utg.). Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartement. (2017). *Overordnet del-verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2018091205061
- Kvarv, S. (2021). *Vitenskapsteori: Tradisjoner, posisjoner og diskusjoner* (Ny og utvidet utgave.). Novus forlag.
- Ljunggren, J. (Red.). (2021). *Arbeiderklassen* (1. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Meld. St. 20 (2012–2013) *På rett vei, Kvalitet og mangfold i fellesskolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-20-20122013/id717308/>
- Meld. St. 28 (2015–2016). *Fag- fordypning- forståelse*

- Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Meld. St. 30 (2003-2004) *Kultur for læring*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/>
- nhovideo (Regissør). (2015, august 25). *Se om du er klar for å jobbe i næringslivet* [Video]. <https://www.youtube.com/watch?v=moVJy1xhC5I>
- Nielsen, K. & Kvale, S. (Red.). (1999). *Mesterlære: Læring som sosial praksis* (G. Bureid, Overs.). Ad Notam Gyldendal. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2010021504165
- NOU 2018:15. (2018). *Kvalifisert, forberedt og motivert*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2018-15/id2621801/>
- Nyen, T. & Tønder, A. H. (2014). *Yrkesfagene under press*. Universitetsforl. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2021072248140
- Opplæringsloven*. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringslova* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Personverntjenester for forskning | Sikt*. (u.å.). Hentet 1. april 2024, fra <https://sikt.no/tjenester/personverntjenester-forskning>
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4. utg.). Fagbokforl. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2021120748577
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2021). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon, læring og livsmestring* (4. utg.). Universitetsforlaget. [https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:999920169086102202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)
- Staksrud, E., Kolstad, I., Bang, K. J., Bomann-Larsen, L., Fretheim, K., Granaas, R. C., Harpviken, K. B., Haugen, H. Ø., Jakobsen, K. A., Johnsen, R., Lie, M. H., Lile, H. S., Nevøy, A., Nilsen, T. K., Skilbrei, M.-L. & Enebakk, V. (2021). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora. I 46. De nasjonale forskningsetiske komiteene. <https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/handle/11250/3053460>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforl.
- Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal.
- Utdanningsløp: i hele landet. (u.å.). I *Utdanning.no*. Hentet 11. mai 2024, fra <https://utdanning.no/tema/utdanning/videregaende - BABAT1---->

- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i vg1 bygg- og anleggsteknikk (BAT01-03)*. Fastsatt som forskrift av Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/lk20/bat01-03>
- Utdanningsdirektoratet. (2021a). *Mandat og retningslinjer for samarbeidet mellom SRY, faglige råd og utdanningsdirektoratet 2021-2025*. <https://www.udir.no/utdanningslopet/videregaende-opplaring/felles-for-fagopplaringen/mandat-og-retningslinjer-for-samarbeidet-mellom-sry-faglige-rad-og-utdanningsdirektoratet-20212025/1.-partssamarbeid-om-fag--og-yrkesopplaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021b). *Yrkesfaglig fordypning for de yrkesfaglige utdanningsprogrammene (YFF)*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/utdanningslopet/videregaende-opplaring/felles-for-fagopplaringen/yrkesfagleg-fordjuping/yrkesfaglig-fordypning-for-de-yrkesfaglige-utdanningsprogrammene-yff/>
- Utdanningsdirektoratet. (2024, mars 21). *Flere søker yrkesfag*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-videregaende-skole/analyser/2024/sokertall-vgo-2024/>
- Utvær, B. K. & Saur, E. (2019). Små- og stordriftsfordeler i yrkesfaglige løp: Stedets betydning for opplæring i skole og bedrift. *Nordic Journal of Comparative and International Education*, 3(3). <https://doi.org/10.7577/njcie.3270>
- Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber: Læring, mening og identitet*. Reitzel.
- Aakernes, N., Andresen, S., Bergene, A. C., Dahlback, J., Høst, H., Johannesen, H. S. & Skålholt, A. (2022). *Evaluering av fagfornyelsen yrkesfag, delrapport 1: Bakgrunn, prosess og implementering på vg1 (2022:8)*. Fafo. Evaluering av fagfornyelsen yrkesfag, delrapport 1 | Fafo-rapport 2022:07

Vedlegg 1 – Samtykkeskjema

Avtale for informert samtykke

Vil du delta i forskningsprosjektet

Masteroppgave i MDID 3920

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å *se nærmere på hvordan elever og lærere opplever undervisningen på vg1 bygg- og anleggsteknikk*. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette prosjektet er en masteroppgave ved NTNU. Jeg ønsker her å se nærmere på hvordan elever og lærere opplever organiseringen av programfagene og yrkesfaglig fordypning ved vg1 bygg- og anleggsteknikk. Prosjektet har følgende problemstilling: **Hvordan kan organiseringen av programfagene og yrkesfaglig fordypning (YFF) på vg1 bygg- og anleggsteknikk trygge elevenes videre utdanningsvalg?** Omfanget av denne studien vil være basert på undersøkelse ved to forskjellige skoler, der det vil bli gjennomført intervju av en gruppe elever og faglærer ved den enkelte skole. Data som framkommer, blir kun brukt til dette prosjektet og blir behandlet i henhold til gjeldende bestemmelser. Data vil bli slettet etter at masteroppgaven er avsluttet.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Min veileder ved NTNU Førstelektor Kari Henriette Hansen er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du/Dere som er elev og faglærere ved vg1 bygg- og anleggsteknikk, er min viktigste informasjonskilde for min masteroppgave, der jeg ønsker å belyse et tema som jeg finner interessant. Jeg ønsker å finne ut hvordan dere erfarer undervisningen ved programfagene og yrkesfaglig fordypning.

Hva innebærer det for deg å delta?

Ved å delta på denne undersøkelsen, vil du være en del av en gruppe på 6-7 stk. der det vil bli gjennomført et intervju, som har til hensikt å kartlegge din/deres erfaring rundt undervisningen av programfagene og yrkesfaglig fordypning ved din skole og eventuelt utplasseringsbedrift. Selve intervjuet er beregnet til å ta cirka 1-2 timer. Det vil bli gjort lydopptak av dette intervjuet, disse lydopptakene vil bli behandlet etter gjeldende bestemmelser slik at anonymitet blir ivarettatt.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- *De dater som samles inn vil kun jeg og min veileder ved NTNU ha tilgang til. Lydopptak vil transkribert (omgjort til tekst) Det vil ikke være mulig å identifisere deltakere i denne teksten.*
- *personopplysningene, f.eks. «Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data», lagre datamaterialet på forskningsserver, innlåst/kryptert, etc.*

Det vil i ferdig masteroppgave ikke være mulig å kunne bli gjenkjent som person eller hvor i landet undersøkelsen er gjennomført.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes *mai-juni 2024*. Etter prosjektslutt vil all innsamlet data slettes.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra *Norges tekniske-naturvitenskapelige universitet, NTNU* har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Norges tekniske-naturvitenskapelige universitet
Prosjektansvarlig: Førstelektor Kari Henriette Hansen

- Ansvarlig masterstudent: Kjell Håvard Solheim

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:

- Epost: personverntjenester@sikt.no eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Kari Henriette Hansen
(Forsker/veileder)

Kjell Håvard Solheim
(Masterstudent)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *MDID 3920*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju sammen med en gruppe på 6-7 personer.
- å delta i å besvare eventuelle spørreskjema som omhandler prosjektet.
- at det blir gjort lydopptak under intervju.
- Jeg kan kontaktes i etterkant av intervju, dersom der er behov for oppfølgingsspørsmål.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2 – Intervjuguide

Innledning: <ul style="list-style-type: none"> - Husk å takke for at de ønsket å delta - Fortell om hensikten med undersøkelsen - Forklar hvordan data blir behandlet og at de er 100% anonyme - Rask gjennomgang hvordan intervjuet er tenkt. - Kan jeg få ta kontakt med deg/dere senere, om det skulle være noe jeg lurte på? 	
Forskningsspørsmål <ul style="list-style-type: none"> • Hvilke forventninger har elever ved bygg- og anleggsteknikk til ivaretagelse av egen yrkesinteresse i programfagsundervisningen og YFF? • Hvilken betydning har YFF for elevens motivasjon og mestring i yrkesfaget? • Hvordan opplever lærerne elevenes læringsutbytte i programfagene og YFF? 	
Elevers erfaring av programfagene	
Var bygg- og anleggsteknikk førstevalget?	
Hvorfor valgte du/dere å søke bygg- og anleggsteknikk?	
Hvilke forventninger hadde dere som elev til yrkesopplæringen i bygg- og anleggsteknikk?	
Hvordan har du erfart organiseringen av programfagene. (moduler eller liknende)	
<ul style="list-style-type: none"> - Motiverende - Lærerik - Yrkesrelevant - Mindre motiverende 	
Har organiseringen av programfagene på vgl, bidratt til at du/dere har kunne bestemme videre yrkesvalg? I så fall hva var det som traff deg.	
Hvordan erfarer du/dere sammenhengen mellom fellesfagene og praktisk yrkesutøvelse?	
Hvordan føler du at du lærer best?	
Yrkesfaglig fordypning (YFF)	
Hvor tidlig startet dere med YFF?	
Har du/dere gjennomføring av YFF i bedrift eller på skole? Og hvem bestemmer hva dere kan velge i?	
Hvordan er deres erfaring av YFF?	
Hvordan opplever dere praksis i skolen og YFF i bedrift?	
Erfarer dere at det er samarbeid mellom skole og bedriften du er utplassert i?	
Relevans	
Hvordan erfarer du/dere at opplæringen i yrkesfagene (på skolen) er relevant for fremtidig valg av yrke?	

Erfarer du at yrkesopplæringen trygger dine framtidige yrkesvalg?	
Hvordan erfarer du lærerens veiledning for å hjelpe deg å ta valg for videre yrke?	
Mestring	
Hvordan erfarer du/dere egen evne til å mestre fagteorien i yrkesfagene?	
Hvordan opplever du/dere egen mestring i programfagene og YFF?	
Motivasjon	
Føler du deg motivert til å gjøre det bra i opplæringen?	
Hvis du kunne velge mellom praksis arbeid på skole og praktisk arbeid i bedrift, hva ville du valg?	
Er organiseringen av programfagene på skolen motiverende eller demotiverende?	
Er det noe du skulle ønske var annerledes organisert på skolen med tanke på praktisk arbeid.	
Dersom du/dere skulle trekke ut tre punkter som dere mener er viktige for at du/dere skal finne motivasjon og læreglede i praktisk utøvelse, hva ville det være?	
Faglærerens erfaringer	
Hvordan erfarer dere elevenes valg for yrke ved oppstart, har de bestemt seg for yrke?	
Hvordan erfarer dere organiseringen av programfagene på skolen? Og hvem er det som avgjør hvordan denne organiseringen skal være?	
Hvilke inntrykk erfarer du elevene du underviser, sitter igjen med etter opplæringen i programfagene?	
Hvordan opplever dere samarbeidet mellom skole og bedrift?	
Hvem er det som har ansvar for dette samarbeidet?	
Hvordan opplever dere elevens motivasjon og læreglede?	
Hvordan veileder du elever som er usikker på sitt yrkesvalg?	
Er det noe som kunne vært gjort annerledes i programfagene?	
Dersom du/dere skulle trekke fram tre punkter som dere mener er viktige i organiseringen av yrkesfaglig opplæring, hva ville det være?	

Vedlegg 3 – Godkjenning fra Sikt



Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
468384

Vurderingstype
Automatisk

Dato
06.10.2023

Tittel
Masteroppgave i MDID3920

Behandlingsansvarlig institusjon
Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning

Prosjektansvarlig
Kari Henriette Hansen

Student
Kjell Håvard Solheim

Prosjektperiode
15.11.2023 - 16.10.2024

Kategorier personopplysninger
Alminnelige

Lovlig grunnlag
Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 16.10.2024.

[Meldeskjema](#)

Grunnlag for automatisk vurdering

Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernulempe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger;
 - Rasemessig eller etnisk opprinnelse
 - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
 - Fagforeningsmedlemskap
 - Genetiske data
 - Biometriske data for å entydig identifisere et individ
 - Helseopplysninger
 - Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedømmer og lovovertrедelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger
- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene
- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene
- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)

- Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet
- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

Vi anbefaler å bruke vår [mal til informasjonsskriv](#).

Informasjonssikkerhet

Du må behandle personopplysningene i tråd med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved behandlingsansvarlig institusjon. Institusjonen er ansvarlig for at vilkårene for personvernforordningen artikkel 5.1. d) riktighet, 5. 1. f) integritet og konfidensialitet, og 32 sikkerhet er oppfylt.

